

ELEVSAMTALER PÅ BARNETRINNET - ET VERKTØY FOR LÆRING?

Elevsamtalens formål og funksjon som en del av skolens vurderingsarbeid

Yngve Rønning



Masteroppgave
Masterprogrammet i Utdanningsledelse

INSTITUTT FOR LÆRERUTDANNING OG SKOLEUTVIKLING

UNIVERSITETET I OSLO

Høsten 2009

Innhold

INNHold	2
FORORD	5
1. INNLEDNING	7
1.1 KONTEKSTUALISERING	7
1.2 EGEN FØRFORSTÅELSE	9
1.3 PROBLEMFORMULERING	10
2. TEORI	12
2.1 VURDERING	12
2.2.1 <i>Historikk</i>	13
2.1.2 <i>Begrepsavklaring</i>	15
2.1.3 <i>Vurderingens formål</i>	16
2.1.4 <i>Elevmedvirkning i vurderingsarbeidet</i>	22
2.2 ELEVSAMTALEN	26
2.2.1 <i>Hvorfor elevsamtaler?</i>	27
2.2.2 <i>Gjennomføring av elevsamtalen</i>	29
2.2.3 <i>Kvaliteten på dialogen</i>	30
2.3 LEDELSE AV VURDERINGSARBEID	35
2.3.1 <i>Ledelse av pedagogisk utviklingsarbeid</i>	36
2.3.3 <i>Kultur for vurdering</i>	38
2.3.4 <i>Aktørberedskap og profesjonalitet</i>	39
3. DESIGN OG METODE	41
3.1 DESIGN	41

3.2	VALG AV METODE	44
3.2.1	<i>Intervju som metode</i>	44
3.2.2	<i>Planlegging av intervjuene</i>	46
3.2.3	<i>Observasjon som metode</i>	49
3.3	UTVALG	51
3.3.1	<i>Valg av undersøkelsesenheter</i>	51
3.3.2	<i>Valg av informanter</i>	53
3.4	SLIK BLE DATAINNSAMLINGEN GJENNOMFØRT	54
3.5	BEARBEIDING AV DATA	55
3.6	UNDERSØKELSENS KVALITET	56
3.6.1	<i>Reliabilitet i kvalitativ forskning</i>	57
3.6.2	<i>Undersøkelsens validitet</i>	58
3.6.3	<i>Overførbarhet</i>	59
3.6.4	<i>Etiske refleksjoner</i>	59
4.	ANALYSE OG DRØFTING AV DATA.....	62
4.1	PRESENTASJON AV SKOLEN	62
4.2	HVILKET FORMÅL OG FUNKSJON HAR ELEVSAMTALEN I SKOLENS VURDERINGSARBEID SLIK DEN PRAKTISERES PÅ BARNETRINNET?	63
4.2.1	<i>Hvilket formål har vurderingsarbeidet?</i>	63
4.2.2	<i>Hvilken funksjon har elevsamtalen i skolens vurderingsarbeid?</i>	66
4.2.3	<i>Hvordan organiseres samtalene?</i>	68
4.2.4	<i>Elevsamtalen som et verktøy for å kartlegge elevenes læring</i>	70
4.2.5	<i>Kan elevsamtalen bidra til å øke læringsutbyttet?</i>	72
4.2.6	<i>Elevsamtalens har betydning for relasjoner mellom lærer og elev</i>	76

4.2.7	<i>Den gode samtalen</i>	80
4.2.8	<i>Enkel analyse av en samtale</i>	82
4.3	HVORDAN LEDES SKOLENS VURDERINGSARBEID?	86
4.3.1	<i>Sammenhengen mellom makt og tillit i organisasjonen</i>	86
4.3.2	<i>Hvordan ledes pedagogisk utviklingsarbeid ved skolen?</i>	87
4.3.3	<i>Ytre og indre styring av skolen</i>	89
4.3.4	<i>Skolekultur</i>	90
4.3.5	<i>Lederens rolle i et kommunalt initiert prosjekt</i>	91
5.	KONKLUSJON	94
5.1	BEGRENSNINGER I OPPGAVEN.....	94
5.2	RESULTATER	96
5.2.1	<i>Hvilket formål og funksjon har elevsamtalen i skolens vurderingsarbeid slik den praktiseres på barnetrinnet?</i>	96
5.2.2	<i>Hvordan ledes skolens vurderingsarbeid?</i>	99
5.3	IMPLIKASJONER VIDERE.....	100
6.	KILDELISTE	102
	FIGURLISTE	106
	TABELLISTE	106
	VEDLEGG	107
VEDLEGG 1:	INTERVJUGUIDE LÆRER/REKTOR	107
VEDLEGG 2:	SAMTYKKEERKLÆRING, ANSATTE	109
VEDLEGG 3:	SAMTYKKEERKLÆRING, FORESATTE	111

Forord

Denne masteroppgaven er avslutningen på studiet Utdanningsledelse ved ILS, Universitetet i Oslo. Læringsprosessen gjennom dette studiet har vært preget av en vekslning mellom *egen* refleksjon og refleksjon *sammen* i et praksisfellesskap. Samtidig har vi hatt mange dyktige forelesere, som sammen med egne litteraturstudier, har gitt meg et bredere teorigrunnlag å reflektere over!

En helt klar styrke med dette studiet mener jeg er at det har vært erfaringsbasert. Ved siden av studiet har jeg hele tiden hatt full jobb som pedagogisk veileder i en kommune, og jeg har hele tiden vært bevisst på å arbeide med studiekrav som har vært relevant for mitt daglige virke. Jeg har derfor hatt en unik mulighet til se på utfordringer i hverdagen i et slags metaperspektiv. I tillegg har jeg hatt muligheten til å reflektere over disse problemstillingen i et annet praksisfellesskap enn det jeg har i jobben min til daglig. Dette har jeg opplevd som utrolig lærerikt, og har vært en viktig bidragsfaktor til at jeg har ønsket å fullføre dette studiet!

Inspirasjonen til å skrive om *elevsamtalen* som en del av skolens vurderingsarbeid ble vekket allerede i 2002. Da arbeidet jeg som lærer i barneskolen, og var prosjektleder for et skoleutviklingsprosjekt som blant annet handlet om å utvikle gode verktøy for å kartlegge elevenes læring. Dette førte til en genuin interesse i forhold til vurderingens formative funksjon, og jeg så et stort potensial i det å få eleven til å reflektere over egen læringsprosess. Denne interessen har jeg opprettholdt gjennom hele studiet, og har således vært en del av min *praksisteori*. Gjennom hele studiet har den teoriforståelsen som ligger til grunn for min egen praksisteori blitt utfordret. I noen tilfeller har dette ført til at jeg har revurdert eller justert på mine synspunkter, i lys av nyervervet kunnskap. I andre tilfeller har det ført til at jeg har måttet gå i meg selv for å finne mer vektige argumenter for min forståelse av teorien. Uansett tror jeg at det har ført til læring og en justering av min egen praksisteori.

Det å fullføre et masterstudium i utdanningsledelse, ved siden av full jobb, har vært en krevende prosess av flere årsaker. Først og fremst har det krevd mye i form av stå på vilje og ikke minst selvdisciplin for å komme i mål med et såpass stort ”prosjekt” til planlagt tid. I det henseendet vil jeg gjerne takke både arbeidsgiver, arbeidskollegaer og familie for den forståelsen de har vist denne perioden.

Videre vil jeg takke veilederen min, Ruth Jensen, for konstruktive innspill gjennom hele arbeidsprosessen. En stor takk rettes også til informantene ved skolen jeg har undersøkt. De har vist stor velvilje og gitt av sin dyrebare tid, noe som har gjort det mulig for meg å gjennomføre oppgaven. Til slutt vil jeg takke to av kollegaene mine, Sigurd Nesse og Liv Tenold, for velvillig gjennomlesning av oppgaven i slutfasen.

Årnes, 24. oktober 2009

Yngve Rønning

1. Innledning

1.1 Kontekstualisering

Resultater fra Pisa og TIMSS undersøkelsene peker på at forskjellen mellom svake og sterke elever er større i Norge enn i land det er naturlig å sammenlikne seg med. Pisa-undersøkelsen viser også at det er et sprik mellom elevenes forventninger og forestilling om egen dyktighet og det de faktisk greier å prestere. (Kjærnsli, Lie, Olsen, Roe, & Turmo, 2004). Samtidig anbefaler OECD-rapporten "Equity in Education" (OECD, 2005) at den norske skolen øker sitt fokus på systematisk oppfølging av elevenes læringsarbeid. Rapporten peker på at en uforholdsmessig stor andel av de norske elevene befinner seg i en gruppe de kaller underyttere. De begrunner dette med at den norske skolen er preget av en kultur der det ikke blir stilt tydelige faglige krav til elevene.

I forbindelse med evalueringen av L97 har Aukrust (Klette, 2003) gjort studier av arbeids- og samtaleformer i klasserommet. Hun viser til en etablert praksis der lærerne gjennomgående gir tilbakemeldinger som "fint" og "flott", uavhengig av arbeidets kvalitet eller elevenes innsats. Samtidig hevder hun at lærerne gjennomgående gir få eksplisitte produktkrav og standarder for hva som kjennetegner gode besvarelser og framføringer (ibid.).

For å øke elevenes læringsutbytte i skolen har utdanningsdepartementet lansert ulike virkemidler. St.meld. nr. 16 (KD, 2006-2007) peker på tiltak innenfor elevvurderingsfeltet som et slikt virkemiddel. En konsekvens av dette er at forskriftene til Opplæringsloven som er knyttet til elevvurdering er endret. Blant annet skal begrepene underveisvurdering og sluttvurdering føre til en endret klasseromspraksis (ibid.).

Tidligere forskning

Black og Wiliam (1998) har gjennom forskningsprosjektet "Inside the black box – Raising standards through classroom assessment" sett på strategier som kan effektivisere undervisningen ved å se på de aktivitetene som skjer på innsiden av klasserommet. Ved å stille seg spørsmålet "Kan forbedring av formativ vurdering øke læringsutbyttet", fant de ut at formative vurderingsmetoder spesielt hjelper elever med lavt læringsutbytte, og på den måten er med på å øke det gjennomsnittlige læringsutbyttet i en klasse (ibid.). Videre viser

de til en del forhold som kan stå i veien for at vurderingen skal være læringsfremmende. For det første viser de til en inkonsistens mellom vurderingspraksis og læringsutbytte, og at lærerne ofte vektlegger kvantitet og presentasjon av arbeidet istedenfor kvaliteten. For det andre peker de på at en overdreven fokus på karakterer, fører til at fokuset blir på konkurranse istedenfor personlig fremgang. Dette er spesielt uheldig for svake elever som opparbeider liten tro på at de kan forbedre seg. For det tredje hevder de at lærernes tilbakemeldinger ofte kan få en organisatorisk rolle som kan gå på bekostning av læringsfunksjonen.

For å forbedre praksis for formativ vurdering argumenterer Black og William (1998) for et vurderingssystem der det taes høyde for å utvikle elevenes selvtillit. Videre viser de til viktigheten av at det legges vekt på elevenes egenvurdering og at det utvikles effektive undervisningsstrategier der oppgavene begrunnes ut i fra læringsmål. I tillegg er det viktig at elevenes forståelse er integrert i planleggingen av disse målene (ibid.).

Eggen (2007) viser til at vurdering handler om forholdet mellom mål/resultat, intensjon/prosess og dokumentasjonsgrad/tiltak. Hun argumenterer for at vurderingen må baseres på kunnskap om det fenomen som studeres, slik at den som vurderer kan benytte sin profesjonelle innsikt til å definere en standard som et tiltak eller en utvikling blir vurdert opp mot. Videre deler hun inn vurderingsfeltet inn i to hoveddeler: Summativ og formativ vurdering.. Den formative vurderingen har som mål å støtte opp om en forbedringsprosess, og må ha som referanse et mål som er satt for den eller de som skal lære (ibid.). Videre gjør hun rede for et situert perspektiv på læring når hun beskriver vurdering som en forhandling av mening mellom de ulike aktørene i et praksisfellesskap(ibid.). Dette beskriver hun som en kontinuerlig prosess der den lærende inngår i en forhandling med de som tilrettelegger for læringen. Eggen(ibid.) argumenterer derfor for at relasjonen mellom lærer og elev blir et samarbeidsprosjekt mer enn en autoritet.

Smith (2007) drøfter vurdering som et motivasjonsfremmende redskap for læring og lanserer blant annet begrepet framovermeldinger. Dale og Wærness(2006) argumenterer for at kvaliteten i elevenes engasjement i læreprosessen er avhengig av hvorvidt lærerne bruker elevvurderingen til å motivere og forsterke læringen. Videre argumenterer de for at elevene må få tilbakemeldinger som gjør dem i stand til å vurdere sine egne læringsstrategier (ibid.).

Engh (2007) drøfter hvordan elevmedvirkning i vurderingsarbeidet kan få konsekvenser for elevenes skoleprestasjoner. Han argumenterer for at elevsamtalen kan bidra til å styrke

elevenes faglige refleksjonsnivå og bevissthet om egne læringsstrategier, samtidig som læreren får verdifull kunnskap om elevenes faglige utvikling og strategier for læring.

Dobson, Engh og Høihilder (2007) antyder at elever som i utgangspunktet presterer dårlig vil ha størst utbytte av å trene opp egen evne til refleksjon. De peker på at evnen til refleksjon henger sammen med evnen til å velge læringsstrategier som er mest mulig effektive i forhold til det som skal læres(ibid.). Videre argumenterer de for at refleksjonsevnen ikke er medfødt, men kan trenes opp ved at elevene får være med å diskutere kriterier og egne læringsmål(ibid.). For å realisere en slik type diskusjon beskriver de et verktøy de kaller for vurderingsdialogen. Dette er et verktøy som har sitt utgangspunkt i elevsamtalen, men som bruker begrepet dialog for å legge vekt på det gjensidige momentet(ibid.).

Vurderingsdialogen er et redskap som er godt egnet til å forbedre lærernes vurderingsarbeid, og vil kunne være med på å skape faglig og personlig vekst for elevene på en måte som er vanskelig å gjennomføre innenfor vanlig klasseromsundervisning (ibid.).

Møller (2006) argumenterer for at det er få studier i nordisk sammenheng som har sett på sammenhengen mellom skoleledelse og elevresultater, og at det utvilsomt trengs studier som ser på skoleledelse i en norsk kontekst (ibid.). Det vil derfor være interessant å se på verktøy som kan være med på å påvirke denne sammenhengen.

Jeg har nå gjort rede for et utvalg av forskningsarbeider som tar for seg temaet vurdering. Flere av disse arbeidene argumenterer for at den formative vurderingen er et viktig verktøy som kan være med på å skape motivasjon for læring og forsterke læringsutbyttet. Videre finner jeg argumentasjon for at denne typen vurdering bør foregå i en dialog mellom lærer og elev. Det vises til at elevsamtalen, eller vurderingsdialogen, er et viktig verktøy for å realisere denne dialogen. Forskningsarbeidene jeg refererer til sier imidlertid lite om hvordan en slik dialog kan foregå i praksis. Jeg mener derfor at det er behov for mer forskning rundt hvordan elevsamtalen praktiseres og hvilken plass den har i skolens vurderingsarbeid. I tillegg trengs det mer forskning rundt hvordan slike arbeid ledes.

1.2 Egen førforståelse

Min yrkeserfaring som lærer på mellomtrinnet har gitt meg erfaringer i hvordan læringsarbeidet hos elever kan ledes, og jeg gjorde meg tidlig refleksjoner over hvordan vurderingen av elevenes læringsarbeid kunne bidra i elevenes læringsprosess. Da jeg seinere

tok en videreutdanning i veiledningspedagogikk, og begynte å veilede studenter fra Norges Idrettshøgskole, ble jeg opptatt av hvordan veiledningssamtalen mellom veileder og student kunne bidra til at studentene ble mere bevisst egne læringsprosesser. Samtidig var jeg nysgjerrig på om disse erfaringene kunne overføres til veiledningssamtaler mellom lærer og elev, der målet var å gjøre elevene bevisst på egen læring og læringsstrategier. Dette resulterte i at jeg ledet et 3-årig kommunalt utviklingsprosjekt, der målet var dokumentasjon av elevenes læringsarbeid. Elevsamtalen og mappevurdering var viktige virkemidler for å nå dette målet. I løpet av denne prosjektperioden gjorde jeg meg mange refleksjoner om elevvurdering og hvilken rolle elevsamtalen kunne spille i et vurderingssystem. I tillegg fikk jeg verdifull erfaring i det å lede et utviklingsarbeid der elevvurdering var en viktig bestanddel, og jeg gjorde meg mange tanker og refleksjoner rundt ledelsens betydning for et slikt arbeid. Da jeg seinere begynte å arbeide i den kommunale veiledningstjenesten fikk jeg et innblikk i den vurderingskulturen som preget de ulike skolene. Jeg erfarte at flere skoleledere satte i gang utviklingsarbeider med tanke på å forbedre vurderingspraksis, og at elevsamtalen ofte ble nevnt som ett av virkemidlene i helhetlige vurderingssystemer. Jeg har også noe kjennskap til hva enkelte ledere og lærere sier om praktisering av elevsamtalen, samtidig som jeg er nysgjerrig på hva som egentlig skjer i praksis.

1.3 Problemformulering

Jeg har nå gjort rede for et utvalg av forskningsarbeider som tar for seg temaet vurdering. Jeg ser at flere av disse arbeidene argumenterer for et vurderingssystem som støtter oppunder elevens videre læring - vurdering *for* læring. Videre finner jeg argumentasjon for at denne typen vurdering bør foregå i en dialog mellom lærer og elev. Forskningsarbeidene jeg refererer til sier imidlertid lite om hvordan en slik dialog kan foregå i praksis og på hvilken måte den kan inngå som en del av skolens vurderingsarbeid. I tillegg finnes det lite nordisk forskning som ser på sammenhengen mellom ledelse og elevresultater, og ledelse av skolens vurderingsarbeid blir derfor en interessant arena. Jeg mener derfor at det er behov for mer forskning rundt hvordan elevsamtalen praktiseres, da jeg opplever at vi vet lite om hvilken plass samtalen har i skolens vurderingsarbeid. I tillegg mener jeg det er behov for forskning som ser på ledelse av aktiviteter ved skolen som kan være med på å øke elevenes læringsutbytte. I så måte vil det være interessant å finne ut mer om hvordan skolens

vurderingsarbeid ledes, da tidligere forskning viser til at elevvurdering kan være med på å gjøre dette.

Formålet med denne studien er derfor å beskrive og forstå hvordan elevsamtalen praktiseres, og på hvilken måte den inngår som en del av skolens vurderingsarbeid. For å avgrense omfanget noe velger jeg å rette fokus mot barneskolen. Jeg har følgelig utformet følgende problemstilling:

Hvilket formål og funksjon har elevsamtalen i skolens vurderingsarbeid slik den praktiseres på barnetrinnet?

I tillegg ønsker jeg å beskrive hvordan skolens vurderingsarbeid ledes. Følgelig har jeg utformet følgende problemstilling:

På hvilken måte ledes skolens vurderingsarbeid?

2. TEORI

Jeg har nå gjort rede for hvordan jeg, på bakgrunn av tidligere forskning og egen førforståelse, utarbeidet formålet med undersøkelsen min. I dette kapittelet vil jeg videre gjøre rede for teoretiske begreper som jeg mener at vil kunne være relevante for å besvare problemstillingen min. Strukturen i kapittelet er bygget opp rundt tre hovedtemaer som står helt sentralt i problemstillingene mine: *Vurdering*, *elevsamtalen*, og *ledelse av vurderingsarbeid*. Hovedtemaene er videre delt inn i undertemaer som jeg mener vil være med på å belyse ulike aspekter ved problemstillingene mine.

2.1 Vurdering

Dobson, Eggen og Smith (2009) viser til at begrepene *evaluering* og *vurdering* er høyst aktuelle i både norsk og internasjonal utdanningsdebatt. Videre viser de til at skillet mellom disse temaene kan synes uklart, noe som gjør feltet komplekst. Felles for begge begrepene er at de beskriver tredelte prosesser som handler om å samle inn dokumentasjon, tolkning og analyse av dokumentasjonen og iverksetting av tiltak på bakgrunn av analysen (ibid.).

Begrepet *vurdering* sidestiller de med det engelske ordet *assessment* og viser til at dette begrepet fokuserer på elevenes læring. Evalueringsbegrepet sidestiller de med det engelske ordet *evaluation*, et begrep som beskriver en bred aktivitet som for eksempel evaluering av det norske utdanningssystemet. Innenfor denne evalueringen vil vurderingen inngå som ett av elementene (ibid.). Videre i denne oppgaven vil jeg hovedsakelig forholde meg til vurderingsbegrepet og følgelig fokusere på aktiviteter knyttet til elevenes læring.

Dobson m.fl. (2009) gjør rede for at vurdering av elevers læring er en prosess, og legger til grunn et syn på vurdering der elevenes læring står i fokus. Følgende definisjon av elevvurdering tilkjenner også et slikt syn: "Elevvurdering er en gruppe prosesser som vi bruker når vi prøver å forstå og trekker slutninger om elevenes læringsprosesser, fremgang og læringsutbytte." (Smith, 2009, s. 24)

I det neste kapittelet vil jeg gjøre rede for ulike teoretiske begreper som tar for seg forskjellige sider ved temaet elevvurdering. Jeg vil begynne med å ta et historisk tilbakeblikk og beskrive deler av den vurderingsdebatten som har funnet sted fram til gjeldende læreplan.

Deretter vil jeg ta for meg ulike begreper knyttet til temaet elevvurdering før jeg til slutt vil gjøre rede for vurderingens *formål* og forhold knyttet til *elevmedvirkning* i vurderingsarbeidet.

2.2.1 Historikk

Høhilder (2009) viser til at vurderingsdebatten i norsk skole i stor grad har dreiet seg om et misforhold mellom intensjonene i lærerplanen og hva som faktisk har skjedd i skolehverdagen. Videre argumenterer hun med at det er en manglende sammenheng mellom elevvurdering og nye læreplaner med et stadig skiftende fokus på innhold og arbeidsmåter. I dette kapittelet vil jeg kortfattet gjøre rede for deler av den vurderingsdebatten som har funnet sted fra innføringen av skoleloven av 1860 og fram til i dag.

Engh m.fl. (2007) viser til at elevvurderingen i Norge tradisjonelt sett har vært resultatrettet og summativ. I følge Skoleloven av 1860 skulle vurderingen først og fremst kontrollere om elevenes kunnskapsnivå var høyt nok til at de kunne flyttes opp en klasse (ibid.). I 1890 kom Folkeskoleloven som la vekt på at skolen skulle være for alle elever fra alle samfunnssjikt. Et viktig prinsipp ble derfor at alle elever skulle gis like muligheter (ibid.). Det ble også lagt vekt på at elevenes atferd skulle være gjenstand for kontinuerlig vurdering, men at denne vurderingen skulle ta hensyn til elevenes forutsetninger, samtidig som denne vurderingen skulle holdes atskilt fra vurderingen av faglige prestasjoner (ibid.).

Videre vises det til at Normalplanen av 1922 og 1925 førte til utarbeidelsen av et vurderingssystem der elevene skulle vurderes ut fra gitte fagmål i lærerplanen og kjente vurderingskriterier. I tillegg skulle vurderingen ta høyde for både elevens framgang og det ferdige produktet (Engh m.fl., 2007)

Normalplanen av 1939 legger opp til at karakterene skal settes på grunnlag av elevenes innsats gjennom hele året, noe som medførte at elevenes arbeidsinnsats skulle vektlegges under karaktersetting. Samtidig medførte denne planen at karakterene nå skulle være relative og følgelig ta utgangspunkt i en normalfordeling. Dette førte til et karaktersystem som ikke ivaretok hver enkelt elev på et rettferdig vis (ibid.).

Etter at folkeskoleloven i 1959 ble innført oppsto det en diskusjon rundt fordeler og ulemper med en utstrakt bruk av en kvantitativ vurderingsform i skolen (ibid.). Samtidig ble det satt i gang forsøk med en 9-årig fellesskole som skulle gi elevene grunnlag til å søke seg inn på

alle typer videregående skoler. I dette forsøket sto vurderingen meget sentralt, og Evalueringsutvalget fikk i oppgave å utarbeide planer og reglement på elevvurderingsfeltet. Blant annet viser utvalget til at et nasjonalt fastsatt karaktersystem ikke ville kunne ta hensyn til elevenes individuelle forutsetninger. Dette førte til en hissig debatt som i all vesentlighet dreide seg om argumenter for og i mot karakterer. Motstanderne hevdet at karakterene var til hinder for å nå skolens målsetninger, mens forkjemperne argumenterte for at karakterene virket positivt på både motivasjon og arbeidsinnsats (Engh m.fl., 2007)

Innføringen av Mønsterplanen av 1971 (M71) og Mønsterplanen av 1974 (M74) førte til at temaet elevvurdering ble gjort eksplisitt i læreplanen med egne kapitler om vurdering (Engh m.fl., 2007). Her ble blant annet viktigheten av samsvar mellom skolens målsetting og dens vurderingsform fremhevet. Videre argumenteres det for at elevvurderingen ikke må undergrave prinsippet om tilpasset opplæring, og følgelig må ta hensyn til elevenes ulike forutsetninger (ibid.).

I forbindelse med innføringen av Mønsterplanen av 1985 (M85) og Mønsterplanen av 1987 (M87) ble temaet elevvurdering ytterligere forsterket med et eget kapittel som het ”Veiledning og vurdering”. Her ble det framhevet at vurderingen skulle føre til faglig og personlig utvikling, i tillegg til at den skulle gi elevene et positivt selvilde (Engh m.fl., 2007). I forbindelse med innføringen av M87 dukket også begrepene formell og uformell vurdering opp. Den formelle vurderingen skulle vurdere elevenes arbeid i forhold til felles normer og krav, mens den uformelle vurderingen skulle gis i forhold til elevenes individuelle forutsetninger og mål. Begrepene formell og uformell vurdering ble i forbindelse med innføringen av Læreplanen av 1997 (L97) byttet ut med individuell vurdering med og uten karakter. Bokstavkarakterene ble også byttet ut med tallkarakter med den begrunnelsen at tallkarakterene var mindre verdiladede og på en bedre måte uttrykte elevenes fremgang. Videre ble det presisert at karakterer på enkeltarbeider og terminkarakterer skulle suppleres med skriftlige og muntlige begrunnelser. På denne måten skulle prinsippet med at vurderingen skulle være støttende og motiverende følges opp (Engh m.fl., 2007).

Jeg har nå kortfattet beskrevet deler av en debatt som har dreid seg om elevvurdering knyttet til innføringen av ulike læreplaner. I det neste kapittelet vil jeg gjøre rede for begreper som er relevante når man omhandler temaet elevvurdering.

2.1.2 Begrepsavklaring

Engh m.fl. (2007) viser til at begrepene evaluering og vurderinger ofte brukes om hverandre, både i pedagogisk litteratur og i dagligtale. De argumenterer videre for at begrepet evaluering er et vidt begrep som dekker alle former for vurdering. Evalueringsbegrepet brukes følgelig om alt fra evaluering av et lands skolesystem til vurdering av enkeltelevers faglige prestasjoner (ibid.). I det siste ser vi imidlertid en tendens til at det engelske ordet *assessment* brukes om vurdering av elevers prestasjoner, og at vi i engelsk litteratur finner et tydelig skille mellom begrepene *evaluation* og *assessment* (ibid.). Den samme tendensen finner vi igjen i sentrale skolepolitiske dokumenter i Norge, der ordet evaluering sjeldent blir brukt. I Kunnskapsløftet (UFD, 2006) og St. meld. nr. 16 (KD, 2006-2007) finner vi at begrepet vurdering konsekvent blir brukt for å uttrykke grad av måloppnåelse og kvaliteten på elevarbeider (ibid.). Følgelig vil jeg i denne oppgaven forsøke å forholde meg konsekvent til å benytte enten det engelske begrepet *assessment* eller den norske oversettelsen *vurdering*.

Videre deler Engh mfl. (2007) vurderingsbegrepet inn i tre hovedkategorier i forhold til hva *måloppnåelsen* er relatert til. I *individrelatert vurdering* relateres måloppnåelsen til elevens individuelle forutsetninger. Når det gjelder fastsettelse av karakterer i ungdomsskolen er det kun i kroppsøvfingsfaget det gis mulighet til å ta hensyn til individuelle forutsetninger.

Grupperelatert vurdering defineres som en type relativ vurdering der elever sammenliknes med hverandre (ibid.). En konsekvens av en slik type vurdering er at gruppas gjennomsnitt bestemmer hvor vanskelig det er å oppnå en viss karakter (ibid.).

I *målrelatert vurdering* relateres måloppnåelsen til gitte kompetansemål i de ulike fagene (ibid.). Denne vurderingsformen innebærer at det må utarbeides kriterier for måloppnåelse for hvert kompetansemål i Kunnskapsløftet (ibid.).

Videre gjøres det rede for tre andre kategorier vurdering: *Formativ vurdering*, *summativ vurdering* og *prosessvurdering*. *Prosessvurdering* defineres som vurdering som har selve arbeidsprosessen i fokus. Eksempler på dette kan være vurdering underveis i et prosjektarbeid.

Den *formative vurderingen* griper også inn i læringsprosessen og kjennetegnes ved at den er fremoverrettet. Den formative vurderingen har til hensikt å veilede eleven i forhold til hva

de må gjøre for å nå de ulike læringsmålene på en best mulig måte, noe som innebærer at elevene må bevisstgjøres i forhold til egne læringsstrategier(ibid.).

Videre har vi den *summative vurderingen* som er et uttrykk for hva eleven har lært på et bestemt tidspunkt innenfor et bestemt fag. Dette er følgelig en bakoverrettet vurdering som viser til den læringen som allerede har skjedd (ibid.).

Til slutt gjør Engh mfl. (2007) rede for begrepene *underveisvurdering* og *sluttvurdering*. Underveisvurderingen er definert i forskriften til opplæringsloven § 3.3 på følgende måte:

Underveisvurderinga skal ein gi løpande i opplæringa som rettleiing til eleven. Ho skal hjelpe til å fremje læring, utvikle kompetansen til eleven og gi grunnlag for tilpassa opplæring. (Engh m.fl., 2007, s. 29).

Dette sitatet viser at underveisvurderingen har mye til felles med formativ vurdering og prosessvurdering. Men i den samme forskriften gjør departementet rede for at underveisvurderingen kan gis både med og uten karakterer. Underveisvurdering gitt med karakterer vil være summativ i formen, noe som viser at underveisvurderingen kan ha både en summativ og formativ funksjon i følge forskriften (ibid.). Følgelig argumenterer Engh m.fl. (2007) for at begrepet underveisvurdering egentlig ikke uttrykker noe annet enn tidspunktet vurderingen er gitt på. Tilsvarende har vi at *sluttvurderingen* er summativ i formen, i tillegg til at vurderingen er gitt på et avsluttende tidspunkt for å beskrive hvor langt elevene har kommet i forhold til gitte kompetansemål(ibid.).

Jeg har nå forsøkt å gi en ryddig oversikt over hvilke begreper som er vanlig å bruke når man snakker om elevvurdering ved å gi en kortfattet definisjon av hvert enkelt begrep. I det neste kapitlet vil jeg se nærmere på hva man ønsker å oppnå med elevvurderingen. Hva er *vurderingens formål*?

2.1.3 Vurderingens formål

I det foregående delkapitlet har jeg gjort rede for ulike former for vurdering. Jeg har vist hvordan vurderingen kan være relatert til individ, gruppe og enkeltindivid, og at den kan ha en formativ eller summativ funksjon. Videre har jeg gjort rede for at begrepet underveisvurdering beskriver en vurderingsform som benyttes underveis i undervisningsforløpet, men at den kan ha både en formativ og en summativ funksjon. Sluttvurderingen derimot kan kun være summativ og det er i tillegg gitt at denne vurderingen kun benyttes for å vurdere elevens sluttkompetanse i forhold til gitte kompetansemål. Jeg vil

gå nærmere inn på vurderingens formål og se på hvordan den kan være en viktig og integrert del av selve læringsprosessen slik blant annet Smith (2009) argumenterer for.

”Vurdering for læring er viktig for å oppnå økt læringsutbytte og faglig utvikling hos elever.” (Engh m.fl., 2007, s. 15). Med dette sitatet antyder forfatterne at det er en sammenheng mellom vurdering og elevenes læringsutbytte. Absolum (2006, s.12) uttrykker seg også om denne sammenhengen i følgende sitat:

Learning is the process of testing for a difference between what you currently do or understand, and what you want to do or be able to understand; and being able to take informed action and problem-solve to reduce the gap (...). Teaching is about motivating students to identify the gap and helping them find ways to reduce it.

Vi ser at han her knytter læringsprosessen tett opp mot summativ vurdering (finne spriket mellom hva eleven kan og hva han skal lære) og formativ vurdering (hjelpe og motivere elevene til å identifisere dette spriket og finne måter å lukke det på).

Vi finner en tilsvarende kobling mellom vurdering og elevenes læringsarbeid hos Black og Wiliam (1998, s. 2), som definerer vurdering som ”all those activities undertaken by teachers, and by their students, which provide information to be used as feedback to modify the teaching and learning activities in which they are engaged”. De peker altså på at vurderingen spiller en viktig rolle i forhold til å tilpasse elevenes læringsarbeid på en best mulig måte, og at både lærer og elev er aktive parter i denne prosessen. Videre gjør de rede for at denne typen vurdering blir formativ når informasjonen man finner om elevene benyttes til å tilpasse undervisningen til målene som skal nås (ibid.).

Slemmen (2008) viser til at begrepene *vurdering av læring* og *vurdering for læring* har blitt brukt mye i internasjonal sammenheng for å beskrive formålet til vurderingen. *Vurdering for læring* er en vurderingsform som har til hensikt å samle inn informasjon om elevenes læringsutbytte eller læringsprosess, med det formålet å forbedre læringsarbeidet. Videre viser hun til at begrepet *vurdering av læring* ofte blir omtalt som en vurderingsform som har til hensikt å kartlegge læringsresultater basert på prøveresultater. Hun refererer videre til Birenbaum m.fl. (2006) som sier at overdreven fokus på denne vurderingsformen kan føre til at læreren legger opp undervisningen etter hvilke mål elevene testes i, noe som kan føre til en ”teach to the test”- kultur.

Farene med en slik type kultur utdyper Wiliam (2007) når han drøfter hva som har skjedd med læringsutbyttet til engelske og walisiske elever som en følge av en massiv statlig satsing

på å forbedre elevenes resultater på summative tester. I følge William (2007) har disse statlige initiativene ført til at skolene har satset på å forbedre test- og eksamensresultater for enhver pris. Dette fører til at elevene først og fremst blir bedre på det de testes i, noe som skjer på bekostning av resten av det de skal lære. Dette skjer fordi prøvene og testene som bare er utformet for å teste utdrag fra lærerplanen, nå blir *hele* lærerplanen (ibid.). Dette fører til at testene mister mye av sin validitet da resultatene ikke blir generaliserbare. Testresultatet kan følgelig ikke brukes til noe annet enn å stadfeste elevens prestasjoner på akkurat *den* testen (ibid.).

Dette er selvfølgelig betenkelig i forhold til at testene og prøvene kan vise seg å styre undervisningen i større grad enn den faktiske lærerplanen. Nå er det imidlertid grunn til å merke seg at Wiliam (2007) peker på faren ved bruk av summative tester når myndighetene legger *overdreven* vekt på bruken av resultatene, samtidig som det legges liten vekt på å bruke resultatene for å forbedre elevenes læring. Han beskriver med andre ord et slags ytterpunkt der han argumenterer for at myndighetene i England og Wales har gått altfor langt i å legge press på skoleledere og lærere med den hensikt å oppnå bedre resultater. For å vurdere elevene med tanke på å øke læringsutbyttet, er det grunn til å tro at læreren må skaffe seg en oversikt over elevens faglige ståsted før han kan veilede i det videre arbeidet.

Black og Wiliam (1998) viser til at det er praktisk vanskelig for både lærere og elever å skille mellom formativ og summativ vurdering. Videre argumenterer de for at det er viktig å finne et positivt forhold mellom vurdering *av* og *for* læring da dette er komplementære prosesser, noe figuren under er med på å illustrere:

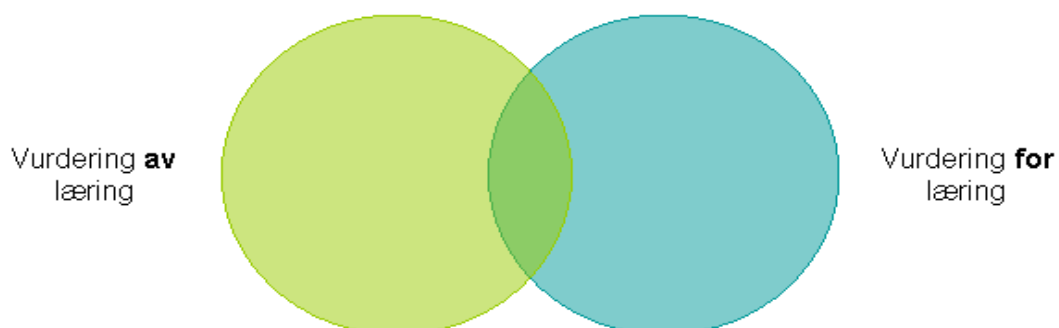


Fig. 1: Vurdering *av* og *for* læring som komplementære prosesser. (Slemmen, 2006, s. 23)

Videre argumenterer de for at disse to begrepene må sees på i sammenheng i tillegg til at de viser til viktigheten av å involvere elevene i begge vurderingsformene. For å få til dette er det viktig med tydelige mål og vurderingskriterier som gjøres eksplisitte for elevene (ibid.).

I en nyere oppfølgingsundersøkelse drøfter Black m.fl. (2004) hvordan lærerne og elever kan endre praksis på en slik måte at begge parter samarbeider om ansvaret for elevenes læringsutbytte. Her argumenterer de også for at summative tester bør bli en positiv del av læringsprosessen. Gjennom aktivt å involvere elevene i testprosessen, erfarer elevene at de kan dra nytte av disse testene fordi de kan hjelpe dem med å forbedre læringsutbyttet.

Nå har jeg vist til forskning som argumenterer for at de ulike vurderingsformene ikke må sees på isolert, men at de bør inngå i et helhetlig system der målet er å forbedre elevenes læring. For å få til dette er vi avhengig av å samle inn informasjon om elevenes oppnådde kompetanse (summativt), samtidig som vi må hjelpe elevene med å sette nye målsettinger for læringsarbeidet samt utvikle strategier for å nå målene på en best mulig måte (formativt). Jeg vil nå gjøre rede for et konkret forskningsarbeid, der hovedfokus er strategier for å effektivisere undervisningen og hvilke aktiviteter innenfor klasserommet som er med på å gjøre nettopp dette.

Black og Wiliam (1998) har gjennom forskningsprosjektet "Inside the black box – Raising standards through classroom assessment", sett på strategier som kan effektivisere undervisningen ved å se på de aktivitetene som skjer på innsiden av klasserommet. Ved å stille seg spørsmålet "kan forbedring av formativ vurdering øke læringsutbyttet?", fant de ut at formative vurderingsmetoder spesielt hjelper elever med lavt læringsutbytte, og på den måten er med på å øke det gjennomsnittlige læringsutbyttet i en klasse (ibid.).

Videre spør de seg hvorvidt det er rom for forbedring av formativ vurdering i skolen. Her viser de til tre problematiske forhold ved vurderingen i skolen. Det første forholdet kaller de *ineffektiv læring* (ibid.). Her peker de på en inkonsistens mellom vurderingspraksis og læringsutbytte. Dette begrunner de blant annet med at prøver og tester har en tendens til å fremme utenatlæring og overfladisk læring, til tross for at lærerne sier at de ønsker å utvikle forståelse i faget (ibid.). I tillegg hevder de at lærere på barnetrinnet ofte vektlegger kvantitet og presentasjon av arbeidet, og at dette ofte går på bekostning av en vurdering av kvaliteten på elevarbeider i relasjon til læring (ibid.).

Det andre forholdet kaller de *vurderingens negative påvirkning*. Her peker de på et overdrevent fokus på karakterer og den funksjonen de har. Hvis fokuset blir på konkurranse istedenfor personlig fremgang, vil de svake elevene få lav mestringsfølelse og liten tro på egen evne til å forbedre seg. Dette kan igjen føre til flere lærere vegrer seg for å vurdere elever med lav prestasjonsevne.

Det tredje problemområdet kaller Black og Wiliam (1998) *vurderingens organisatoriske rolle*. Her vises det blant annet til at læreres tilbakemelding til elever ofte kan ha en organisatorisk og sosial funksjon som kan gå på bekostning av læringsfunksjonen. For eksempel kan innsamling av karakterer bli mer viktig enn analyser av elevarbeider med tanke på å kartlegge elevens læringsbehov.

Til slutt stiller de seg følgende spørsmål: ” Finnes det metoder for å forbedre praksis av formativ vurdering?” Her argumenterer de for et vurderingssystem som tar høyde for følgende elementer: *Elevenes selvtillit*, *egenvurdering* og utvikling av *effektiv undervisning*, noe figuren under er med på å illustrere:

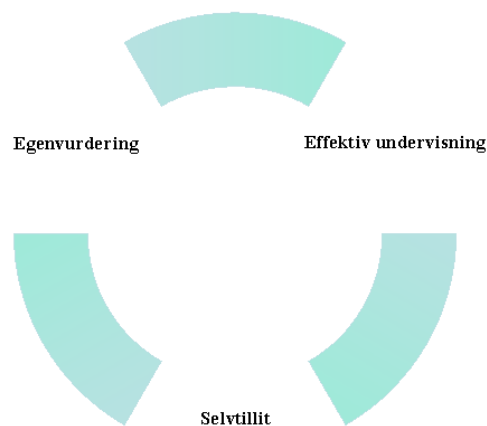


Fig. 2: *Hvordan forbedre praksis av formativ vurdering?*(Rønning, 2009).

Når det gjelder *elevenes selvtillit*, mener Black og Wiliam (1998) at det viktig at det bygges opp en klasseromskultur som gir eleven tro på at alle kan prestere og ha suksess. Med dette tar de et oppgjør med klasseromskulturer som legger mye vekt på ”gullstjerner”, karakterer og ranking. Dette begrunner de med at en slik type klasseromskultur kan produsere strategiske elever som ser etter letteste utvei for å oppnå belønning, uten å ta hensyn til sine læringsbehov (ibid.).

Når det gjelder punktet om *egenvurdering* argumenterer Black og William (1998) for at elevene trenger gode tilbakemeldinger på arbeidet de har gjort i forhold til gitte kriterier. Samtidig må de bevisstgjøres på veien videre - hva skal de lære og på hvilken måte lærer de det best. De peker også på at en slik vurderingsform er avhengig av dialog mellom lærer og elev. Gjennom en slik dialog gjøres elevene bevisst på hva de kan, hva er det neste de skal lære og på hvilken måte kan de lære det best.

Videre tar Black og Wiliam (1998) fatt i begrepet *effektiv undervisning*. De argumenterer for at ulike oppgaver må begrunnes ut ifra læringsmål, og at disse målene fungerer best dersom elevenes forståelse er integrert i planleggingen. Videre må læreren ha inngående kjennskap til elevenes forutsetninger og progresjon, slik at undervisningen kan tilpasses best mulig.

I dette delkapittelet har jeg gjort rede for begrepene vurdering *av* læring og vurdering *for* læring. Jeg har vist til at disse vurderingsformene bør sees på i en sammenheng og referert til et forskningsprosjekt som blant annet har sett på hvordan formative vurderingsstrategier kan være med på å øke læringsutbyttet. Dette arbeidet konkluderer blant annet med viktigheten av at elevene bevisstgjøres hva de skal lære og på hvilken måte de lærer det best, noe som fordrer at elevene medvirker under planlegging av egen læring. Figuren under kan være med på å illustrere nettopp dette:

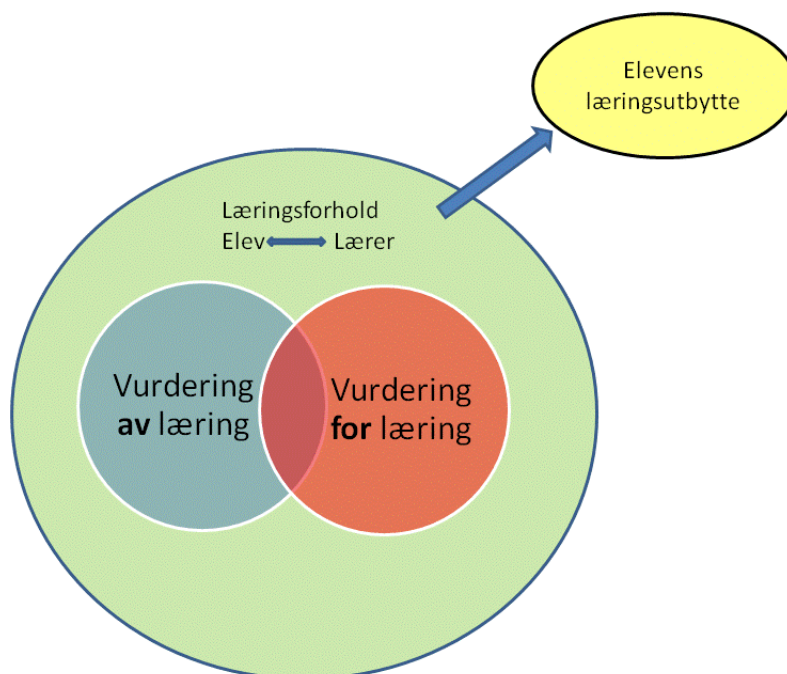


Fig.3 Sammenheng mellom elevvurdering, læringsforhold og læringsutbytte. (Rønning, 2009)

Figuren viser at vurdering *for* og *av* læring er to komplementære prosesser som det er vanskelig å skille fra hverandre. Ved å inkludere eleven i disse prosessene, blant annet ved å gjøre kriterier for vurdering eksplisitte og veilede eleven i forhold til den videre læringsprosessen, kan dette føre til et økt læringsutbytte. Da elevens medvirkning i eget vurderingsarbeid er en av de viktige faktorene her, vil jeg i neste kapittel se nærmere på dette temaet.

2.1.4 Elevmedvirkning i vurderingsarbeidet

I K06 (UFD, 2006) legges det vekt på at elevene skal være med på planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisningen. Engh m.fl.(2007) henviser til Vestfoldundersøkelsen (Engh & Høihilder, 2006) som viser at kun 50 % av lærerne i undersøkelsen sier at de ikke brukte mappevurdering i vurderingsarbeidet. Videre sier undersøkelsen at 60 % av lærerne ikke benyttet seg av elevlogger, mens hver tredje lærer ikke gjennomførte jevnlig elevsamtaler med sine elever (ibid). På bakgrunn av dette argumenterer Engh mfl. (2007) for at lærernes kompetanse i vurdering og elevens medvirkning i vurderingsarbeidet må styrkes. De argumenterer videre for at elevvurderingen skal føre til bedre faglig utvikling og læring, noe som forutsetter at elevene er bevisst på hva som skal læres og hvordan de skal lære det på en hensiktsmessig måte.

Videre viser han til Black & Wiliam (1998) som utførte et forsøk i Portugal der det ble lagt vekt på å utvikle metoder som gjorde elevene godt kjent med fagmål og vurderingskriterier. Dette forsøket konkluderer med at elevenes prestasjoner økte i alle aldersgrupper, men at det var de yngste elevene som hadde det største utbyttet. Videre opprettet de forsøksklasser i fysikkundervisningen der undervisningen utelukkende ble basert på eksperimentelle metoder. I en av forsøksklassene ble elevene i tillegg trent i å reflektere over kvaliteten på eget og medelevers arbeid. Forsøket viste at alle forsøksklassene presterte signifikant bedre enn kontrollklassene, men at de elevene som ble trent i refleksjon presterte best. Dette resultatet kan være interessant av flere grunner i den norske skoledebatten. For det første kan det tyde på at vi kan øke læringsutbyttet for alle elevene ved å satse på formative vurderingsstrategier som innebærer at fagmål og vurderingskriterier gjøres eksplisitt for elevene. For det andre ser det ut til at vi kan øke utbyttet i enda større grad ved å trene elevene i refleksjon over egen læring. Sist men ikke minst tyder resultatet av forsøket på at potensialet for å øke

læringsutbyttet ved hjelp av disse strategiene øker hos lavt presterende eller unge elevgrupper.

Jeg har nå sett på forhold som medfører at læringsutbyttet øker fordi eleven på ett eller annet vis blir involvert i vurderingsprosessen. I forrige kapittel drøftet jeg også hvordan denne medvirkningen skjedde i et gjensidig læringsforhold mellom lærer og elev. Engh mfl. (2007) viser til at fellesskapet mellom lærer og elev er et kommunikasjonsfellesskap. Videre argumenterer de for at elevene blir preget av måten kommunikasjonen skjer på, og at den er med på å påvirke trivsel, tilhørighet og relasjonen til lærer og medelever.

I all kommunikasjon vil naturligvis *dialogen* ha en sentral plass. Dysthe (2001) viser til, med støtte i Bahktin, at mennesker er gjensidig avhengig av hverandre når de lærer. Videre argumenterer hun for en dialogisk pedagogikk der elevenes læring skjer gjennom konfrontasjon mellom ulike stemmer (Dysthe, 1995). Videre argumenterer hun for å fokusere på faktorer som medvirker til dialog for å forbedre læringsfellesskapet (ibid.). Hun redegjør også for at læreren kan benytte dialogen for å utvikle det Bahktin omtaler som *elevens indre overbevisende ord*. Dermed vil elevens aktive holdning, i dialog med lærerens måte å undervise på, føre til indre overbevisning hos eleven.

Skagen (2001) viser til at Bahktin sitt begrep om dialog har to hovedbetydninger. For det første brukes det filosofisk om en grunnleggende egenskap ved mennesket og som grunnleggende begrep innenfor kognitiv psykologi og språkforskning. For det andre brukes begrepet om ansikt-til-ansikt samtaler som gjennomføres i en spesifikk sosial og historisk kontekst. Videre gjør han rede for Bahktin sitt begrep om *talesjanger*. Dette begrepet beskriver sammenhengen mellom språkbruk og sosial og historisk kontekst, samtidig som det sier noe om det konkrete og særegne som kjennetegner en ytring i en bestemt type situasjon. Til slutt benytter han Bahktin sine begreper om talesjanger og dialog for å studere hvordan tyske lærerstudenter blir sosialisert inn i lærerrollen gjennom veiledningssamtalene de har med sine veiledere (ibid.). Her viser han til at institusjonelle forhold og sjanger er med på å påvirke hvilket tema som blir viktig i samtalen. Han problematiserer det asymmetriske maktforholdet mellom de to partene i en slik samtale, og viser til at dersom strukturen på samtalen blir for stram, kan dette føre til strategisk oppførsel både fra veileder og den som blir veiledet. Samtidig argumenterer han for at asymmetri og autoritet ikke trenger å være til hinder for dialogiske samtaler så lenge veilederen gir rom for kandidatens perspektiv og tar høyde for det Bahktin kaller *den indre overbevisningens diskurs*. I et slikt tilfelle kan

samtalensjangeren være en støttestruktur som fremmer det kommunikative formålet for begge parter (ibid.).

Vygotsky er også opptatt av dialogen, og viser til at sosial tale er første steg på veien mot indre dialog og tanke (Bråten, 1998). Vygotsky viser til at sosialt skapte læringsbetingelser er avgjørende for den enkeltes elevs mulighet til å lære, og at barnets kompetanse ikke bare kan forstås utifra det utviklingsnivå det i utgangspunktet befinner seg på (ibid.). Han lanserer følgelig to nivåer for å forstå barnets kompetanse på. Det *aktuelle utviklingsnivået* representerer det barnet allerede er i stand til å greie på egenhånd (ibid.). Videre viser han til det han kaller barnets *potensielle utviklingsnivå*. Dette nivået representerer det barnet kan få til i samarbeid med mer kompetente personer, for eksempel læreren eller mer kompetente medelever. I spennet mellom disse to nivåene finner vi det Vygotsky kaller barnets *nærmeste utviklingssone* (ibid.). Ved at barnet deltar i sosial samhandling om en felles oppgave, overføres strategier for læring fra den mer kompetente til barnet. Disse strategiene kan internaliseres for å benyttes i andre sammenhenger seinere. Det skjer altså en overførsel av strategier fra sosial samhandling til det enkelte individ, en prosess Vygotsky kaller *mediert læring*. Bråten og Thurmann-Moe (1998) drøfter videre hvordan undervisningen, med utgangspunkt i den nærmeste utviklingssonen, kan tilrettelegges for mediert læring. For å få til dette argumenterer de for at undervisningen legges opp slik at den er preget av dialog mellom lærer og elev.

En litt annen vinkling på begrepet dialog finner vi i Limstrand (2006). Hun ser på dialogens betydning i demokratiske læringsprosesser, og viser til den britiske forskeren Stenhouse (1975) som hevder at demokratiet er skolens referanseramme, mens dialogen er skolens formidlingsform innenfor denne referanseramma. Videre referer hun til Arneberg (1994) som viser til at den demokratiske dialogen inneholder både refleksjon og handling. I dette utsagnet ligger det at en ekte dialog har i seg muligheten til handling, noe som er nødvendig for å endre omgivelsene. Med andre ord er dialogen en samtale bestående av refleksjon og handling mellom to parter som har noe å tilføye hverandre (ibid.).

Jeg har nå drøftet ulike forhold som kan sees i forhold til elevenes medvirkning i vurderingsarbeidet. Blant annet har jeg drøftet dialogbegrepet i et sosiokulturelt perspektiv, noe som innebærer at jeg ser på kommunikasjonen som en forbindelse mellom den ytre samtalen (med den andre) og den indre samtalen, det vil si tenkingen og samtalen vi fører ”med oss selv” (Bråten, 2002). Det sosiokulturelle perspektivet på læring innebærer med

andre ord at det er en sammenheng mellom tenkning, kommunikasjon og sosial samhandling. Dette står i motsetning til de fleste andre tradisjoner der tenkningen kun blir sett på som en kognitiv prosess (ibid.). I den sosial - kognitive tradisjonen spiller også hendelser i den sosiale omgivelsen en stor rolle men må også sees i sammenheng med gjensidig påvirkning av personlige faktorer og atferd. Sentralt i denne tradisjonen står *selvregulert* læring som kan defineres som læring som settes i gang, kontrolleres og styres av den lærende selv (ibid.). Ved å se på selvregulert læring i et sosialt - kognitivt perspektiv legger man vekt på at det finnes et påvirkningsforhold mellom den selvregulerte læringen og omgivelsene. Dette betyr at den lærendes selvregulering påvirker omgivelsene som igjen påvirker eller forandrer de selvregulerte prosessene (ibid.).

Bråthen (1998) drøfter Vygotskys teorier i forhold til begrepet *metakognisjon*, og viser til hvordan sosiale interaksjoner mellom voksne og barn kan virke som et medium for overføring og internalisering av lingvistisk selvregulering. Videre argumenterer han for at Vygotskys behandling av temaene selvregulert læring og problemløsning er høyst relevant for hvordan vi omhandler begrepet metakognisjon (ibid.). Han legger her vekt på Vygotskys fokus på planleggingsfunksjonen i forbindelse med at en person skal kontrollere sin egen kognisjon. Bråthen (1998) gjør videre rede for hvordan selvregulerende aktiviteter er forankret i en kulturhistorisk prosess som overføres til personen gjennom sosiale interaksjoner. Han gjør rede for at språket er limet i denne teorien, og at det kulturhistoriske produktet i denne prosessen omdannes til den selvregulerende prosessen Vygotsky kaller indre tale.

Til tross for at Vygotskys utviklingsteori ikke omhandler begrepet metakognisjon eksplisitt, argumenterer Bråthen (1998) for at Vygotskys utviklingsteorier er en forløper til metakognitiv teori. Han viser til at elever kan styrke innlæringsprosessen ved å reflektere over egen læring, og at denne refleksjonsprosessen initieres av samhandlingen med en som er mer kompetent (ibid.). I så måte kan en tenke seg at elevsamtalen kan fungere som et medierende redskap for å styrke innlæringsprosessen.

Jeg har nå forsøkt å kaste lys over hvilken rolle elevmedvirkningen kan ha i vurderingsarbeidet. En viktig faktor for at vurderingen skal virke læringsstøttende, er at den foregår i en dialog elever i mellom og mellom lærer og elev. Gjennom denne dialogen kan læreren hjelpe elevene til å reflektere over egen læringsprosess, i tillegg til at eleven kan veiledes i forhold til egne læringsstrategier. I neste delkapittel vil jeg se på et verktøy som

kan være med på å realisere noen av disse intensjonene, nemlig samtalen mellom lærer og elev.

2.2 Elevsamtalen

I litteraturen finner vi at elevsamtalen omtales på ulike måter. Sjøbakken (Sjøbakken, 2009) definerer elevsamtalen som en faglig og personlig samtale mellom lærer og elev. Videre argumenterer han for at disse samtalene må gi rom for dialog dersom de skal være sentrale i elevens læring og utvikling. Følgelig kan det være problematisk dersom samtalene bærer preg av å være monologiske og usymmetriske og således ikke oppfylle kriterier vi forbinder med en dialog (ibid.). Limstrand (2006) definerer elevsamtalen som en kombinasjon mellom en utviklingssamtale og en medarbeidersamtale. Hun viser til at samtalen legger vekt på kritisk vurdering og refleksjon, og at den bidrar til faglig og personlig utvikling hos eleven (ibid.). Videre peker hun på at elevsamtalen er avhengig av en viss struktur, systematikk og kontinuitet, og argumenterer for at den bør legges inn som en forutsigbar hendelse i det faste skolemønsteret (ibid.) Engh m.fl. (2007) viser til at elevsamtalen er et verktøy som lærerne benytter seg av for å skaffe tilveie informasjon om elevene som er vanskelig tilgjengelig på andre måter. Videre viser de til Stortingsmelding nr. 47 (1995-96) der elevsamtaler omtales på følgende måte (Engh m.fl., 2007, s. 97):

”Faste, planlagte vurderingssamtaler mellom lærer, foresatte og elev (skole-hjem-samtalen) og mellom lærer og elev (elevsamtalen) skal utgjøre en del av den enkelte skoles føringer og forpliktende vurderingsstrategi.”

Vi ser her at det legges opp til at elevsamtalen skal være et verktøy i skolens vurderingsarbeid. Allikevel viser Engh mfl. (2007) til at verken lærerplan eller forskrifter krever at det gjennomføres systematiske elevsamtaler i grunnskolen. Videre viser de til at slett ikke alle skoler gjennomfører slike samtaler med elevene sine. Til tross for dette argumenteres det for at slike samtaler blir sterkt anbefalt og har blitt svært vanlige i den seinere tid (ibid.).

Det at elevsamtalen ikke er lovpålagt medfører heller ikke riktighet lenger. I august 2009 kom det en forskrift om endring i forskrift til opplæringsloven (KD, 2009) som lovfester at alle elever har krav på en samtale i halvåret der elevens faglige utvikling er tema. Vi finner altså argumentasjon for at elevsamtalen er et viktig virkemiddel i elevens læringsarbeid i tillegg til at den nå er en lovpålagt del av skolens virksomhet. I det neste kapittelet vil jeg

først gjøre rede for teori som omhandler hvorfor elevsamtalen kan være en viktig del av skolens virksomhet. Deretter vil jeg redegjøre for ulike løsninger for å gjennomføre samtalen før jeg til slutt vil ta for meg teori som omhandler kvaliteten på dialogen i elevsamtalen.

2.2.1 Hvorfor elevsamtaler?

I forskriftsendringen til forskriften i opplæringsloven § 3-11 (KD, 2009) finner vi følgende lovfestede rett:

§ 3-11. Undervegsvurdering

Undervegsvurdering skal brukast som ein reiskap i læreprosessen, som grunnlag for tilpassa opplæring og bidra til at eleven, lærlingen og lære kandidaten aukar kompetansen sin i fag, jf. § 3-2. Undervegsvurderinga skal gis løpande og systematisk og kan vere både munnleg og skriftleg. Undervegsvurderinga skal innehalde grunngitt informasjon om kompetansen til eleven, lærlingen og lære kandidaten og skal givast som meldingar med sikte på fagleg utvikling. Eleven, lærlingen og lære kandidaten har minst ein gong kvart halvår rett til ein samtale med kontaktlæraren eller instruktøren om sin utvikling i forhold til kompetansemåla i faga. Samtalen kan gjennomførast i samband med halvårsvurderinga utan karakter, jf. § 3-13 og i grunnskolen i samband med samtalen med foreldra etter § 3-9.

Følgelig har alle elevene rett på en elevsamtale i halvåret der fokus er på utvikling i forhold til kompetansemåla i fagene. Det er altså gjort eksplisitt at denne samtalen ikke skal handle om elevens sosiale utvikling. Derimot skal den sosiale utviklingen være tema i *dialog om anna utvikling* noe følgende sitat fra forskriftsendringen (KD, 2009) viser:

§ 3-8. Dialog om anna utvikling

Eleven, lærlingen og lære kandidaten har rett til javnleg dialog med kontaktlæraren eller instruktøren om sin utvikling i lys av opplæringslova § 1-1, generell del og prinsipp for opplæringa i læreplanverket.

Det kan her se ut som om det er laget et bevisst skille mellom dialog som skal handle om utvikling i forhold til fagmål og dialog som skal handle om annen type utvikling. Jeg kjenner ikke til intensjonene bak dette skillet. Imidlertid så er § 3-11 som omhandler dialog om faglig utvikling, ny pr. 1. august 2009 (KD, 2009). Det er derfor grunn til å tro at kunnskapsdepartementet har ønsket å gjøre denne typen dialog mer eksplisitt.

Engh mfl. (2007) argumenterer for bruken av elevsamtale som en *vurderingsdialog*.

Dialogbegrepet viser her til en form for gjensidighet i samtalen. Ulvik (2002) viser til Gadamer (1997) når hun argumenter for at man ved å legge vekt på dialogen i en samtale kan

opphøve fordommer og møte nye situasjoner med blanke ark. Ved å legge vekt på dialogen er det lettere å fange elevens perspektiv, noe som krever empatisk lytting, og evnen til å sette seg inn i subjektet sin situasjon (ibid.). Vi finner altså argumentasjon for at dialogen i elevsamtalen er viktig, samtidig som det antydes visse krav til *kompetanse* hos læreren som har ansvaret for samtalen dersom dialogen skal bli vellykket.

Limstrand (2006) peker på flere årsaker til *hvorfor* dialogen spiller en viktig rolle i elevsamtalen. For det første har dialogen en viktig funksjon i forhold til eleven som et enkeltindivid. Blant annet vil dialogen kunne bidra til å styrke elevene i refleksjon og vurderingsevne, trene elevene til å ta ansvar og veilede elevene i arbeidsmåter innen læringsarbeidet. Videre vil dialogen kunne ivareta og stimulere elevenes allsidighet og lære de opp til å bli aktive deltakere i en demokratisk prosess (ibid.).

Videre argumenterer Limstrand (2006) for at dialogen i elevsamtalen også har en rolle i forhold til et sosialt og et kollektivt perspektiv. Her peker hun blant annet på at elevsamtalen vil kunne bedre relasjonen mellom lærer og elev og mellom de enkelte elevene. Dette vil kunne styrke klassemiljøet og øke tryggheten for elevene i klassen (ibid.). Videre viser hun til at den kan hjelpe læreren til å systematisere vesentlig informasjon om de ulike elevene og danne et godt grunnlag for samarbeidet mellom hjem og skole (ibid.).

Når Engh mfl. (2007) benytter seg av begrepet *vurderingsdialog* henspiller dette til at fokuset i samtalen skal være på vurdering. Samtidig vises det til at vurderingens hensikt er å skape læring og utvikling, noe som blant annet dreier seg om å veilede elevene i å arbeide mer effektivt. Det er med andre ord ingen naturlige skarpe skiller mellom utviklingssamtalen, veiledningssamtalen og vurderingsdialogen, da alle samtaleformene vil ha i seg elementer av veiledning og faglig og personlig utvikling (ibid.). Videre argumenteres det for at vurderingssamtalen er et redskap som er godt egnet til å forbedre lærerens vurderingsarbeid. Dette begrunnes med at samtalen åpner opp for muligheter som ikke er så lett å realisere i en vanlig klasseromssituasjon (ibid.).

Limstrand (2006) drøfter også vurderingens rolle i elevsamtalen, og viser blant annet til at denne samtalen kan hjelpe elevene til å reflektere over egen læring, og bevisstgjøre de i hvordan de skal lære på en best mulig måte. Samtidig advarer hun mot å bringe inn aspekter av moralisering og disiplinering i samtalen, da dette fort kan være til hinder for god kommunikasjon mellom lærer og elev.

Videre knytter hun Vygotsky sin teori om nærmeste utviklingssone sammen med Bruners begrep om *støttende stillas*, og argumenterer for at det støttende stillaset rundt barns læringsprosesser kan være alle de faktorene som hjelper elevene i å forsere utviklingssonene. Hun viser også til Vygotsky når hun beskriver hvilken viktig rolle språket har i denne prosessen. I følge Vygotsky kan språket deles inn i to ordener; 1. orden språk som ligger tett opp til dagligtale og tankespråk og 2. orden språk som betegner ulike felles symbolspråk knyttet til det som skal læres. Vygotsky viser til at det må være et oversettelsesledd mellom 1. og 2. ordens språk som gjør at barnet forstår det nye symbolbegrepet (Limstrand, 2006). Den personen som hjelper barnet med dette vil i følge Limstrand (2006) kunne defineres som det støttende stillaset, og følgelig kunne legges til rette for læring og utvikling hos eleven.

Vi finner her argumentasjon for at elevsamtalen kan være med på styrke elevene i å reflektere over egen utvikling og læringsprosess. I denne prosessen spiller dialogen en viktig rolle, og i så måte kan læreren kunne fungere som et *støttende stillas* som hjelper eleven med å forsere utviklingssonene og dermed utnytte læringspotensialet på en best mulig måte. I det neste kapittelet vil jeg se nærmere på teori som sier noe om *hvordan* elevsamtalen gjennomføres.

2.2.2 Gjennomføring av elevsamtalen

Ulvik (2002) viser til at det varierer fra skole til skole hvem det er som gjennomfører elevsamtalene. På den ene siden argumenterer hun for at klassestyrer gjennomfører samtalen. Klassestyrer kjenner elevene best og har også mest kontakt med elevenes foresatte. Dette hevder hun kan være en fordel da det muliggjør en tett kobling mellom elevsamtalen og samarbeidssamtalen med de foresatte. På en annen side viser hun til at det å involvere timelærere kan føre til en jevnere arbeidsbyrde, samtidig som flere lærere får inngående kjennskap til de ulike elevene

Videre argumenterer hun for at korte og hyppige elevsamtaler ofte er bedre enn få og lange. Allikevel mener hun at få lærere greier å gjennomføre mer enn to samtaler i året på grunn av ressursmessige årsaker. Engh mfl. (2007) viser til at det er store variasjoner i hvor hyppig elevsamtaler gjennomføres i ulike skoleklasser. De viser til at enkelte lærere gjennomfører samtaler så ofte om hver 14. dag, mens andre lærere ikke gjennomfører elevsamtaler i det hele tatt. Videre gjør de rede for at lærere som først har satt elevsamtalen i system, sjelden

går bort fra denne praksisen. Engh mfl. (2007) begrunner dette med at lærerne opplever elevsamtalene som nyttige og konstruktive.

Når det gjelder hvor mye tid som bør settes av til hver enkelt samtale, viser Ulvik (2002) til at det er vanlig at lærere prøver å snakke med to elever i løpet av en skoletime. Hun argumenter for at det er ryddig å ha en fast tid å forholde seg til, samtidig som hun mener at det må være rom for individuelle forskjeller. Dette kan i følge Ulvik (2002) løses ved at det avtales ny tid dersom det planlagte tidsrommet ikke strekker til. Limstrand (2006) argumenter for at tiden som settes av til samtaler bør differensieres i forhold til tema for samtalen og alder på elevene. Som et eksempel viser hun til samtaler som gjennomføres ved inngangen til et nytt skoleslag eller med en ny lærer. Her argumenterer hun for at det bør settes av minst 30 minutter. Videre viser hun til at samtaler med elever på småskoletrinnet krever kortere tid fordi elevene her er veldig åpne, meddelssomme og direkte. Her er det i følge Limstrand (2006) ofte tilstrekkelig med 20 minutter til hver elev.

Ulvik (2002) peker på at skolene opererer med forskjellige typer løsninger for å sette av ressurser til å gjennomføre elevsamtalene. Hun nevner blant annet løsninger som at man benytter læreres ubundne/bundne tid, bruk av to-lærer eller assistent, ledelsen tar over klasser, eller at lærere på team hjelper hverandre. Imidlertid hevder hun at den vanligste løsningen er at en lærer frigjøres til å gjennomføre elevsamtale ved at ambisjonene for arbeidet i resten av klassen tones ned noe. Dette gjøres blant annet ved å velge en arbeidsform som ikke krever så mange lærere (ibid.) Videre hevder hun at alle lærerne hun har snakket med opplever elevsamtalen som positiv, men at enkelte sier at de ikke har tid til å gjennomføre dem. Andre lærere ser imidlertid på elevsamtalen som noe de må ta seg tid til fordi de underviser på en måte som krever at de må skaffe seg innsikt i elevenes perspektiv (Ulvik 2002).

2.2.3 Kvaliteten på dialogen

Engh mfl. (2007) argumenterer for at elevsamtalen bør inneholde spørsmål som utfordrer elevene til refleksjon og tanker om egen læring. På denne måten kan elevsamtalen fungere som reelle formative utviklingssamtaler. Videre peker de på at det er krevende å få til en dialog som fører til verdifull refleksjon hos elevene. Blant annet innebærer dette at læreren må kunne stille gode spørsmål, noe som krever både erfaring og kompetanse. Ulvik (2002) argumenter for at lærerne oppnår denne typen kompetanse gjennom å praktisere og reflektere

over egen praksis. Ved å gjennomføre elevsamtaler gjør lærerne seg erfaringer og utvikler en egen måte å snakke med elever på (ibid.).

Jeg har nå pekt på forhold ved lærerens kompetanse som vil kunne være med på å påvirke dialogen mellom lærer og elev. Jeg mener det er god grunn til ta hensyn til dette forholdet da læreren vil ha en profesjonell rolle i dialogen med eleven, og jeg finner det derfor naturlig å knytte lærerens kommunikasjonsferdigheter opp mot hans profesjonelle rolle. I tillegg til at eleven og læreren har svært ulike roller i elevsamtalen, er det også grunn til å tro at det hersker en kompetansemessig skjevhet mellom dem, og at læreren vil være eleven overlegen både når det gjelder kommunikasjonsferdigheter og kunnskap om temaet det samtales om. Spørsmålet blir hvorvidt denne asymmetrien mellom deltakerne påvirker dialogen mellom dem?

Dysthe (2001) viser til Linell som har systematisert dialogiske deltakermønstre på følgende måte:

	Symmetri:	Asymmetriske:
Samarbeid:	Symmetriske og samarbeidende	Asymmetriske og samarbeidende
Konkurranse:	Symmetriske og konkurrerende	Asymmetriske og konkurrerende

Tabell 1: Oversikt over dialogiske deltakermønstre. (Dysthe, 2001, s. 94).

Videre viser hun til at man ofte ser på interaksjoner mellom mennesker at de enten er bestemt av et maktforhold eller av samarbeid. Imidlertid er kommunikasjonssituasjoner som regel preget av begge deler, men balansen kan være ulik.

Den *symmetriske samarbeidende dialogen* er typisk for en uformell samtale mellom to likeverdige parter, for eksempel mellom venner. Begge partene er like aktive i samtalen og begge gir respons til hverandre. Imidlertid er det en fare for at en i en slik type dialog forsøker å finne konsensus, og at den blir for lite utfordrende i forhold til å fremme læring (ibid.).

I en *symmetrisk konkurrerende dialog* er ikke formålet å oppnå konsensus men heller å være den som fremmer de beste synspunktene for på den måten vinne diskusjonen. Faren med en slik type dialog er imidlertid at følelsesmessige faktorer overskygger innholdet (ibid.).

I asymmetriske interaksjoner har partene ulik status, kompetanse og ansvar og den ene parten er ofte overlegen i situasjonen (ibid.). Et eksempel kan være interaksjonen mellom lærer og elev, der partene har svært ulike rolle, kompetanse og ansvar i situasjonen. Dysthe (2001) gjør rede for at *asymmetriske samarbeidende dialoger* gjerne kommer til uttrykk i klasserommet, der læreren stiller spørsmål som krever respons, og der elevenes svar oppfyller lærerens intensjon med spørsmålet.

I den *asymmetriske konkurrerende dialogen* har også partene ulik status, og den overlegne i situasjonen stiller gjerne spørsmål mens den andre parten viser passiv motstand. Denne motstanden kan for eksempel bestå i å la være å svare på spørsmålene. Dette mønsteret er vanlig i skoleklasser der det er et høyt konfliktnivå mellom lærer og elever, for eksempel fordi elevene mangler tillit til læreren (ibid.). Videre gjør Dysthe (2001) rede for at det å nekte å delta konstruktivt i kommunikasjonen er en effektiv måte å bygge ned makta til lederen på. Med klasserommet som utgangspunkt er det derfor grunn til å tro at dersom elevene velger et slikt mønster, kan de være med på bygge ned det maktgrunnlaget læreren har som klassens leder.

I en elevsamtale mellom lærer og elev ligger det i sakens natur at partene i dialogen har forskjellig status, kompetanse og ansvar. Læreren er der i anledning av at han utøver et yrke, mens eleven er der i egenskap av å være *lærende*. Dette er derfor i utgangspunktet en asymmetrisk dialog slik Dysthe (2001) beskriver det. Videre, ut i fra intensjonene med elevsamtalen, er det ønskelig at dialogen bærer preg av samarbeid heller enn å være konkurrerende. Jeg vil nå fortsette med se nærmere på andre forhold som kan påvirke kvaliteten i en asymmetrisk dialog, i dette tilfelle dialogen mellom voksne og barn.

Limstrand (2006) argumenter for at det å etablere god dialog med barn krever tillit. Videre viser hun til at denne tilliten er basert på anerkjennelse av hverandre. Med utspring i Bae (1988) sine kjennetegn på gode samtaler, gjør hun videre rede for analysefaktorer som kjennetegner gode og mindre gode samtaler. Disse analysefaktorene er delt inn i fem kategorier som jeg nå vil gjøre rede for.

Kategori 1 handler om lærerens oppmerksomhet. En god samtale kjennetegnes av *fokusert oppmerksomhet*, det vil si at læreren er konsentrert om eleven og temaet for samtalen. I motsatt fall vil det at læreren er opptatt med andre ting samtidig, føre til dårlig kvalitet på samtalen.

Kategori 2 handler om holdningen læreren møter eleven med. En god samtale kjennetegnes av *velvillig fortolkning* og *anerkjennelse*. Det vil si at læreren møter eleven med en anerkjennende holdning, unngår å moralisere og hjelper eleven til å komme frem til egne løsninger. Omvendt kjennetegnes en dårlig samtale av at læreren møter eleven med en *vurderende* holdning. Det vil si at han moraliserer og møter elevene på en måte som ikke er anerkjennende, for eksempel ved en nølende mottakelse eller overdreven bruk av ros eller kritikk.

Kategori 3 handler om rollefordelingen i samtalen. En god samtale kjennetegnes av en *bevegelig rollefordeling*, det vil si at læreren gir seg tid til å lytte, gir respons og lar eleven føre samtalen litt ”ut av sporet”. En dårlig samtale kjennetegnes derimot av en *ensidig rollefordeling* der læreren hele tiden dreier samtalen til eget fokus.

Kategori 4 omhandler hvorvidt samtalen er *danningsorientert* eller *tilpasningsorientert*. Den gode samtalen er danningsorientert, det vil si at læreren forholder seg kritisk reflekterende og inviterer eleven til diskusjon. I motsatt fall kjennetegnes en dårlig samtale av at læreren dreier samtalen til å omhandle ”det som er best for barn”.

Kategori 5 viser til om samtalen er *vekst og utviklingsorientert* (god samtale) eller om den bærer preg av *lav vekst og utviklingsorientering* (dårlig samtale). I den gode samtalen tør læreren å ta konfrontasjoner og stille kritiske spørsmål for på den måten få til et driv i samtalen. I motsatt fall utviser læreren en konstanterende holding, aksepterer unnskyldninger og lar samtalen stagnere.

I innledningen av dette kapittelet gjorde jeg rede for at Engh m.fl. (2007) argumenterer for at læreren må ha nødvendig kompetanse til å stille gode spørsmål for å få elevene til å reflektere over egen læring. Dysthe (1995) med utgangspunkt i Nystrand og Gamoran (1991) gjør rede for følgende begreper som vil være relevante i så måte: *Autentiske spørsmål*, *opptak* og *høy verdsetting*.

Hvis lærerens spørsmål i en elevsamtale skal hjelpe eleven til å reflektere over egen læring er det viktig at læreren stiller spørsmål som utfordrer forståelsen og hjelper elevene til å se sammenhengen mellom det de kan og det nye de skal lære. Dysthe(1995) argumenterer derfor for å stille *autentiske spørsmål* som åpner opp for at elevene tenker og reflekterer selv, og som ikke har til hensikt å sjekke kunnskap og kontrollere. For at et spørsmål skal kunne kalles autentisk er det viktig at det er åpent i spørsmålsstillingen, noe som innebærer at

spørsmålet ikke kan besvares med ett riktig fasitsvar. Videre må spørsmålet være av en slik art at heller ikke læreren kjenner svaret på spørsmålet, slik at det ikke finnes noen gitte svar på forhånd (ibid.). Ved å stille slike spørsmål viser læreren at han verdsetter at elevene reflekterer og tenker selv. Videre gir det læreren mulighet til å følge opp elevsvaret med *opptak* og *høy verdsetting*.

Opptak beskriver en prosess der læreren bygger videre på det eleven bringer inn i samtalen og inkorporerer svaret i det neste spørsmålet. I følge Dysthe (1995) er dette en nyttig teknikk med tanke på å få elevene til å bidra i en samtale som dreier seg om undervisning. Ved å benytte seg av denne teknikken viser læreren eleven at svaret han ga var verdifullt i tillegg til at samtalen føres naturlig videre i samme spor. I motsatt fall vil mangel på opptak medføre at læreren ikke legger vekt på elevens uttalelse og heller følger sin egen tankegang under utforming av det neste spørsmålet. Dette vil i følge Dysthe (1995) føre til et brudd i samtalen.

Høy verdsetting av det elevene sier er neste skritt for å inkorporere elevenes svar i neste spørsmål og innebærer at læreren lar elevens svar få implikasjoner for undervisningen som følger. Ved å gjøre dette viser læreren at han verdsetter elevens svar og anerkjenner at eleven sitt bidrag er verdifullt. I følge Dysthe (1995) er dette viktig for å få til en reell dialog i klassen. Videre viser hun til at verdsettingen må være spesifikk i forhold til *hva* som er bra med det eleven svarer. Generell ros med kommentarer som ”flott” og ”bra” sier eleven ingenting om *hva* som er bra eller flott, og er følgelig verdsetting på et lavt nivå (ibid.). Dersom verdsettingen er spesifikk, og således på et høyt nivå, argumenter Dysthe (1995) for at den kan være med på øke styrke elevenes akademiske selvbylde.

Jeg har nå gjort rede for teori som jeg mener vil kunne være relevant for å si noe om kvaliteten på samtalen mellom lærer og elev. Jeg har drøftet symmetrien i elevsamtalen utifra begreper som sier noe om partenes status i dialogen og hva er intensjonen med dialogen er. Videre har jeg drøftet hvilke implikasjoner en anerkjennende væremåte kan ha for tillitsforholdet mellom lærer og elev, og vist til at dette tillitsforholdet er en forutsetning for å skape en god dialog. Deretter har jeg gjort rede for fem analysekategorier som kan være nyttige ved analyse av en elevsamtale, før jeg til slutt har sett nærmere på forhold som angår kvaliteten på spørsmålene og hvordan disse følges opp i en dialog mellom lærer og elev. I det neste kapittelet vil gjøre rede for teori som omhandler *ledelse* av vurderingsarbeid.

2.3 LEDELSE AV VURDERINGSARBEID

Grøterud og Nilsen (2001) gjør rede for at skoleledelse ofte omtales som administrasjon av skolen. Dette forklarer de ut ifra en tradisjon der ledelsens viktigste oppgave har vært å legge til rette for pedagogisk arbeid ved skolen uten å legge seg opp i det pedagogiske arbeidet. Dette kan være problematisk da skolens virksomhet er kompleks og lederens avgjørelser må kunne begrunnes ut ifra pedagogiske kunnskap og skolens mandat. Følgelig argumenterer de for viktigheten av at skolens ledelse involverer seg i det pedagogiske arbeidet (ibid.). Wadel (2005) definerer begrepet *pedagogisk ledelse* som ledelse som initierer refleksjons- og læringsprosesser i organisasjonen. Videre viser han til at denne typen ledelse er knyttet opp mot læring i organisasjoner, og er viktig for å utvikle organisasjonens læringskultur. Videre argumenterer han for et *relasjonelt perspektiv* på ledelse der samhandlingen mellom de ulike aktørene i organisasjonen står sentralt. I et slikt perspektiv vil dialogen mellom aktørene, kulturen de samhandler i og hvordan de velger å handle når de møter ulike dilemmaer definere ledelsen som aktivitet (ibid.). Møller (2006) viser til at ledelse som fenomen er uløselig knyttet til utøvelse av makt og autoritet. Videre viser hun til at lederen må kunne legitimere sitt maktgrunnlag for å kunne utøve innflytelse i organisasjonen (ibid.). Makten er altså nært knyttet til andres tillit.

Eggen (2006) bygger videre på dette relasjonelle synet på ledelse når hun argumenterer for at skolevurdering er et felt der tillitsrelasjoner blir gjort eksplisitte gjennom rapportering. Videre viser hun til at disse tillitsrelasjonene blir satt på prøve i forbindelse med utføring og oppfølging av vurdering. I en komparativ undersøkelse mellom Marivolden og Langedalen skole, viser Eggen til at begge skolene bruker skolens verdiplattform som referanse for å tolke vurderingsdokumentasjon, samt å vise retningen for videre utvikling. Hun konkluderer følgelig med at vurderingens to hensikter, utviklingshensikten og kontrollhensikten, ikke kan sees på som to uavhengige prosesser. Tvert i mot er dette to prosesser som er sammenvevd og gjensidig avhengig av hverandre (ibid.).

Jeg har nå gjort rede for et relasjonelt perspektiv på ledelse der målet er å initiere refleksjons- og læringsprosesser i organisasjonen. Videre i dette kapittelet vil jeg gjøre rede for ulike aspekter ved pedagogisk ledelse av vurderingsarbeid. Jeg vil begynne med å gjøre rede for relevant teori knyttet til det å lede et *pedagogisk utviklingsarbeid*. Deretter vil jeg ta for meg

begrepet *vurderingskultur* og se på forhold som kan være med på å definere en slik kultur. Helt til slutt vil jeg gjøre for Berg (1999) sin *friromsmodell* som blant annet omhandler begrepene *aktørberedskap* og *profesjonalitet*

2.3.1 Ledelse av pedagogisk utviklingsarbeid

Fuglestad (2006) gjør rede for at det å kunne virke inn på skolens praksis er en viktig del av det å være skoleleder. For å få til dette er lederen avhengig av *makt* til å påvirke skolens virksomhet. Grunnlaget for makten er at lederen har *legitimitet* i personalet. Legitimiteten er ikke noe lederen kan kreve, tvert i mot må den bygges opp over tid, en prosess som forutsetter at det er etablert et tillitsforhold mellom leder og personalet. Følgelig er det en sammenheng mellom det tillitsforholdet som eksisterer mellom lederen på en skole og personalet, og den muligheten lederen har til å påvirke skolens praksis (ibid.).

Det å lede et pedagogisk utviklingsarbeid er en aktivitet som sannsynligvis innebærer at lederen ønsker å virke inn på skolens praksis. Jeg vil nå gjøre rede for forskning som tar for seg ledelse av pedagogisk utviklingsarbeid sett i et relasjonelt perspektiv.

Rognaldsen (2005) viser til et skolevurderingsprosjekt som ble utført i Hordaland, der hovedmålet var å bedre læringsmiljøet, med skolevurdering som det viktigste redskapet. Prosjektet ble evaluert på bakgrunn av de følgende kriteriene: For det første ønsket man å evaluere hvorvidt organisasjonen, og individene som er en del av organisasjonen, tilegnet seg ny kunnskap holdninger og ferdigheter som en følge av satsningen. For det andre ønsket man å se om endringsarbeidet kunne føre til en varig endring i praksis og om deltakerne opplevde resultatene som en forbedring i forhold til utgangspunktet. Med disse hovedkriteriene som bakteppe, kom man fram til svært ulikt resultat på de deltakende skolene. Kort fortalt viste det seg at resultatene fra prosjektet i hovedsak speiler den eksisterende kulturen på de respektive skolene i tillegg til at organiseringen av prosjektet og ledelsens rolle var av signifikant betydning for resultatet (Rognaldsen, 2005).

Videre viser han til at kravet om at skolelederen skal utøve pedagogisk ledelse i prosjektet blir møtt med tre ulike strategier blant rektorene som deltok i prosjektet. For det første er det de lederne som plasserer lojaliteten sin oppover i systemet. Disse lederne forsøker å formidle signaler fra toppen av systemet ved å benytte tildelte makt og styringsmuligheter. Dette oppfattes av lærerne som at rektor forsøker å trenge seg inn på deres arena, og de tar i bruk

ulike strategier for å unndra seg en slik type lederskap. For det andre gjør han rede for en type skoleledere som lar skolekulturen bestemme hva som skal skje, og på den måten ikke følger opp det pedagogiske lederansvaret. Ved å gjøre dette stiller lederen seg på utsiden av prosjektet, og resultatet blir avhengig av den rådende skolekulturen uten at skolens formelle leder har noen påvirkningsmulighet. Den tredje måten å forholde seg til kravet om pedagogisk ledelse på er en leder som er aktiv og synlig når sentrale og pedagogiske spørsmål tas opp til diskusjon. Denne lederen er svært tydelig når det gjelder sitt pedagogiske grunnsyn, i tillegg til at lederskapet har en solid didaktisk forankring. Videre argumenterer han for at denne lederen innehar kompetanse og vilje til å analysere organisasjonskulturen, i tillegg til å kunne bidra til at denne endres. Dette krever følgelig gode kommunikative og sosiale ferdigheter (Rognaldsen, 2005).

Videre gjør Rognaldsen (2005) rede for at læreren er det mest sentrale bindeleddet mellom skolens endringstiltak, klasserommet og elevenes læring. Han argumenterer for at læreren neppe kan endres ved påtrykk ovenfra, men at han selv må velge å gå løs på endringsarbeidet. Videre viser han til viktigheten av at lederen har et godt *budskap*, noe som innebærer at deltakerne tilføres kunnskap angående temaet endringsarbeidet dreier seg om. Allikevel er ikke dette nok. Lærerne vil holde denne nye kunnskapen opp mot det sosiale systemet endringen er beregnet på. Valget læreren tar vil altså foregå i spenningsfeltet mellom budskapet og det referansesystemet de jobber innenfor (ibid.).

I oppsummeringen peker Rognaldsen (2005) på tre viktige forhold i et endringsarbeid. For det første forutsetter endringer et samspill mellom flere likeverdige parter. For det andre inneholder endringsprosesser elementer av både endring og bevaring. Deltakerne må velge retning og omfang på endringene, samtidig som de må velge hva som skal bevares. Til slutt vises det til at deltakerne selv er med på å avgjøre hva som skal komme ut av endringsarbeidet. Dette forutsetter dialog og refleksjon mellom de ulike deltakerne i endringsarbeidet (ibid.).

Rognaldsen (2005) argumenterer videre for at dialogen til en viss grad kan styres fra utsiden ved at forholdene legges til rette for det. Lederen kan altså legge til rette for dialog mellom de deltakende aktørene. Videre viser han til at refleksjonsarbeidet er langt vanskeligere å styre. Her er det deltakerne selv som må konfrontere egne forståelsesrammer med signaler fra omgivelsene. I følge Rognaldsen (2005) skjer dette lettest i gylne øyeblikk som gjerne er preget av trygghet åpenhet og gjensidighet, og disse øyeblikkene lar seg gjerne ikke

planlegge. Til slutt gjør han rede for to typer lederskap som er en forutsetning for å få til gode endringsprosesser. For det første har vi det *ytre lederskapet* som vi finner i relasjoner mellom rektor og lærere og mellom lærere og elever. På samme måten som læreren har ansvaret for å legge rammene rundt endringsarbeidet i klasserommet, har rektor hovedansvaret for å legge rammer rundt endringsarbeidet på skolen. Her argumenterer Rognaldsen (2005) for at både rektor og lærer må ta dette ytre lederskapet på alvor dersom endringsarbeidet skal lykkes. Allikevel er ikke dette nok. Selv om endringsarbeidet kan settes i gang av de formelle lederne, må det styres innenfra, noe som betyr at den enkelte lærer og elev også selv må ta ansvar for sin egen læring og utvikling. Dette refereres til som det *indre lederskapet* (ibid.).

Jeg har nå sett på hvordan ledelse som fenomen er knyttet til utøvelsen av makt og autoritet, og at lederen må kunne legitimere sitt maktgrunnlag, noe som igjen er knyttet til tilliten en leder har hos sine ansatte. Skolevurdering er et felt der disse tillitsrelasjonene blir gjort eksplisitte. Videre argumenteres det for at vurderingens to hensikter, utvikling og kontroll, er to prosesser som ikke kan sees på isolert fra hverandre. I forbindelse med endringsarbeid på en skole spiller skolens kultur en viktig rolle. Følgelig har jeg gjort rede for hvilke egenskaper en pedagogisk leder bør ha for å kunne forstå og endre denne kulturen, samtidig som vi har sett at et endringsarbeid også er avhengig av indre styring for å kunne lykkes. I det neste delkapittelet vil jeg bygge videre på den ytre og indre styringen når jeg gjør rede for begrepet vurderingskultur.

2.3.3 Kultur for vurdering

Engh mfl. (2007) viser til at begrepet vurderingskultur er på vei inn i den norske skolen. Videre gjør de rede for at det har vært lite debatt og diskusjon om hva dette begrepet egentlig betyr i praksis (ibid.). Deretter viser videre de til den danske forfatteren Dahler – Larsen (2006) som opererer med begrepet evalueringskultur, der han har hovedfokus på systemets gyldighet innenfor store systemer. Evaluering definerer han som bruk av systematiske verktøy for å samle inn data om skolens praksis, og elevvurdering kan være eksempel på en slik type praksis (ibid.). Videre definerer han begrepet kultur som de verdier og normer som styrer atferd og samhandling. Han gjør videre rede for at kulturen gjerne er en implisitt del av en organisasjon, noe man tar for gitt og ikke snakker om. Allikevel argumenterer han for at kulturen kan gjøres eksplisitt, og at man kan skape en felles fortolkningsramme for å samle

deltakerne i et fellesskap (ibid.). Ved å gjøre dette peker han på at man kan oppnå at normer og verdier som vanligvis er implisitt del av organisasjonen, kan taes opp til diskusjon og omformes til noe alle har et eierforhold til (ibid.).

Ut i fra Dahler - Larsen sin teori om evalueringskultur peker Engh mfl. (2007) på en del forutsetninger de mener må være på plass for å skape en god vurderingskultur på en skole. For det første må det skapes en åpenhet og tro på at vurderingen kan brukes konstruktivt i tilbakemeldinger til elever. For det andre må det gis rom for utprøving av nye former for vurdering som kan motivere lærerne til å samarbeide enda tettere. For det tredje må det skapes en åpenhet som gjør at lærerne aksepterer innsyn fra andre på egen praksis. Til slutt argumenterer Engh mfl. (2007) for at relevant teori må knyttes tettere opp mot praksis, slik at lærerne kan argumentere for hvorfor de har valgt en bestemt vurderingsform. For å utdype disse forutsetningene ytterligere, vil jeg prøve å se de i lys av Berg (1999) sin *friromsmodell*, og se på noen relevante begreper som kan være med på å forklare hvordan en skoleleder kan bygge opp en god vurderingskultur.

2.3.4 Aktørberedskap og profesjonalitet

Berg (1999) argumenterer for at det er viktig å drøfte hva som egentlig skjer når skolereformen idealer møter skolens realiteter i et system der statlige reformer synes å anvendes som sentrale endringsstrategier. Videre peker han på at skolens daglige virksomhet kan forstås i perspektiv av de rådende relasjonene mellom den *ytre formelle* og den *indre uformelle* styringen. Den ytre formelle styringen definerer Berg som de ytre grensene som myndighetene setter i form av læreplaner, lover og regelverk for skolen. Den indre styringen av skolen har sammenheng med skolens indre kultur og struktur. Hvilke holdninger oppfattes som riktige ved skolen? Hva er det som "sitter i veggene"? På hvilke nivåer tas viktige avgjørelser? Finnes det mange uformelle ledere ved skolen? Alt dette er med på å definere skolens indre grenser. Spennet mellom skolens indre og ytre grenser defineres som skolens *handlingsrom*. Det kan med andre ord forstås som skolens potensial til å utvikle seg innenfor det som er legalt. Med utgangspunkt i denne teorien vil det være viktig å utvikle den tradisjonelle virksomheten generelt, innenfor de gitte ytre rammene. Med andre ord – finne og utnytte handlingsrommet i spenningsfeltet mellom den indre og den ytre styringen (ibid.). Begrepet *aktørberedskap* er sentralt i Berg (1999) sin *friromsmodell*. Aktørberedskapen sier noe om hvor sannsynlig det er at lærerne jobber med å utnytte skolens indre grenser. Den er

et mål på de kunnskaper, ferdigheter og holdninger som finnes hos de partene som er involvert i utviklingsarbeidet. Begrepet sier også noe om mottakeligheten i det miljøet der utviklingsarbeidet skal finne sted. En forutsetning for at et utviklingsarbeid skal bli vellykket er derfor at det finnes en stor grad av aktørberedskap på skolen, noe som igjen henger nøye sammen med de ansattes *profesjonalitet* (ibid.). Det blir derfor viktig at deltakerne har en kompetansemessig aktørberedskap, noe som Berg (1999) beskriver som *utvidet profesjonalitet*. Dette følger han opp med å argumentere for at teoretisk analyse av skoleutvikling bidrar til innsikt og vil derfor styrke den lokale aktørberedskapen ved skolen.

Videre gjør han rede for begrepet *legitimitet* ved å vise til at det kjennetegner en prosess der aktørene forankrer sine sosiale handlinger i et normsystem. Dette normsystemet er blant annet basert på sedvane, tradisjoner og subkulturer. Begrepet *legitimitet* har også noe med moral og underliggende verdisystemer å gjøre. *Legalitetsbegrepet* defineres som de sosiale handlingene og relasjonene som i formell forstand er sanksjonert av staten gjennom lover, regulering og kontroll. Videre peker han på det faktum at denne samfunnsmessige legitimiteten ikke nødvendigvis trenger å sammenfalle med den statlige legaliteten. Dette har igjen med å gjøre hvilken samfunnsmessig tillit og tiltro som finnes til de statlige normsystemene (ibid.).

Jeg har gjort rede for teoretiske begreper som jeg mener vil være relevante for å besvare problemstillingene mine. Disse begrepene har fremkommet dels gjennom forhåndskunnskap om temaet, dels gjennom at enkelte begreper har utledet nye relevante begreper og i noen tilfeller fordi analyse av innsamlet datamateriale har gjort det nødvendig å finne nye begreper. I det neste kapittelet vil jeg gjøre rede for hvilke begrunnelser og valg jeg har gjort for å planlegge og gjennomføre en undersøkelse som best mulig besvarer problemstillingene.

3. Design og metode

I innledningen av oppgaven gjør jeg rede for eksisterende forskning rundt emnet elevvurdering, og hvordan denne forskningen argumenterer for vurderingssystemer som støtter oppunder elevenes læring. Videre viser jeg til argumentasjon for at slike vurderingssystemer bør foregå i dialog mellom elev og lærer. Dette er forhåndskunnskap om emnet elevvurdering som danner bakgrunn for formålet med min undersøkelse, nemlig å lage fylldige beskrivelser av hvordan elevsamtalen praktiseres som en del av skolens vurderingsarbeid, samtidig som jeg ønsker å se på hvordan dette arbeidet ledes. Ut i fra dette formålet har jeg utformet to problemstillinger som jeg ønsker å besvare med denne undersøkelsen:

- 1 *Hvilket formål og funksjon har elevsamtalen i skolens vurderingsarbeid slik den praktiseres på barnetrinnet?*
- 2 *På hvilken måte ledes skolens vurderingsarbeid?*

Jeg vil i dette kapittelet gjøre rede for hvilke implikasjoner problemstillingene får for hvordan jeg planlegger og gjennomfører forskningsarbeidet. Jeg vil følgelig begynne med å gjøre rede for valg av *forskningsdesign*.

3.1 Design

Forskningsdesign er et begrep som beskriver hvordan forskeren går frem for å bestemme hva og hvem som skal undersøkes og på hvilken måte undersøkelsen skal gjennomføres (Johannessen, Tufte, & Kristoffersen, 2007). Videre vises det til at en kvalitativ tilnærming i en undersøkelse egner seg godt når man ønsker fylldige beskrivelser av et fenomen som det finnes lite eksisterende kunnskap om (ibid.). I undersøkelsen min ønsker jeg å beskrive og forstå hvordan elevsamtalen gjennomføres i praksis på barnetrinnet, og jeg argumenterer for at det er lite eksisterende kunnskap om hvordan dette fenomenet arter seg i praksis. Følgelig velger jeg en kvalitativ tilnærming for å besvare problemstillingen min. Videre finnes det forskjellige typer kvalitative design å velge mellom. Jeg vil nå gjøre rede for noen av de mest relevante og argumentere for mitt valg av forskningsdesign.

Glaser og Strauss (1967) beskriver *grounded Theory* som en type kvalitativt forskningsdesign som kjennetegnes av at teoriutviklingen er forankret i empirisk forskningsvirksomhet (Dalen, 2004). I et kvalitativt forskningsprosjekt, der empirien er basert på intervjuer, innebærer det at teorien må genereres på bakgrunn av det innsamlede intervjumaterialet. Sagt på annen måte innebærer det en induktiv teoridannelse der begreper og forklaringer baserer seg på møtet med feltet som studeres. Dersom denne tilnærmingen skulle vært aktuell i mitt forskningsarbeid ville det medført at jeg ønsket å generere teori om elevsamtalen på bakgrunn av undersøkelsen. I innledningen viser jeg til at det finnes mye forskning som sier noe om læringsstøttende vurdering og som argumenterer for at elevsamtalen vil være et viktig virkemiddel for å realisere en slags vurderingsdialog mellom lærer og elev. Jeg ønsker å støtte meg på teorien som understøtter denne forskningen, for deretter drøfte intervjudata og observasjonsdata i lys av dette. Følgelig er det mere snakk om å drøfte funn i lys av eksisterende teori enn å generere ny teori på bakgrunn av funn.

Et *etnografisk design* benyttes gjerne i tilfeller der en ønsker en tolkning av en kultur eller et sosialt system, og innebærer at forskeren er ute i felten og samler inn observasjonsdata over lange tidsrom (Johannessen m.fl., 2007). Videre har vi at deltakende observasjon utgjør en meget stor del av et etnografisk design ved at forskeren søker å bli en del av den kulturen han undersøker. Et slikt forskningsdesign kunne blitt brukt i forhold til formålet med undersøkelsen min, men ville vært meget tidkrevende. I tillegg, ved å bli en del av den kulturen jeg skal undersøke, ser jeg for meg at det ville bli vanskelig å behandle datamaterialet objektivt i forhold til allerede eksisterende teori. Kanskje ville min egen førforståelse innen temaet blitt sterkt påvirket av den kulturen jeg hadde blitt en del av. Jeg finner følgelig ikke dette designet hensiktsmessig i forhold til formålet mitt med undersøkelsen.

Et annet mye brukt kvalitativt forskningsdesign er *casedesign*. Uttrykket case kommer av latinske ordet *casus* som betyr tilfelle, og innebærer at man følger ett eller få tilfeller inngående gjennom omfattende datainnsamling (Johannessen m.fl., 2007). Videre har vi at innsamlingen av data foregår over tid, og at datakildene som benyttes er tidsavhengige og stedsavhengige (ibid.). Ved å bruke et slikt design på min undersøkelse ville det kunne være relevant å plukke ut en skole der jeg gjennom grundige observasjoner over et tidsrom kunne laget fyldige beskrivelser over hvordan nettopp denne skolen praktiserte elevsamtalen. I så måte ville skolen jeg undersøkte være *case*, og praksis av elevsamtalen den delen av skolens

virksomhet som jeg ønsket å undersøke. Dette er imidlertid ikke helt i tråd med formålet med min undersøkelse. Jeg ønsker tykke beskrivelser av elevsamtalens formål og funksjon i skolens vurderingsarbeid i tillegg til at jeg ønsker å se på hvordan dette vurderingsarbeidet ledes. Med et casedesign ville skolen være objektet for min undersøkelse, og elevsamtalen vil være en avgrensning i forhold til hva jeg ønsket å undersøke ved objektet. I henhold til formålet mitt er det elevsamtalen som en del av et vurderingsarbeid som er objektet i undersøkelsen. Det er altså elevsamtalen som et *fenomen* jeg ønsker fylldige beskrivelser av. Følgelig velger jeg et *fenomenologisk design* som i følge Johannesen m.fl. (2007) er en type kvalitativ tilnærming som tar mål av seg å beskrive og forstå hvordan andre mennesker opplever et gitt fenomen. Jeg ønsker følgelig å forstå fenomenet *elevsamtalen* slik deltakerne opplever det, ikke slik jeg som utenforstående opplever fenomenet. Videre står meningen med fenomenet, slik deltakerne opplever og forstår det, sentralt i en undersøkelse som er lagt opp i forhold til et fenomenologisk design (ibid.). Følgelig har vi at den fenomenologiske forskeren søker å sette seg godt inn i ”det andre menneskets verden” for å lykkes best mulig i å se det samme som dette mennesket ser (Dalen, 2004). Menneskets subjektive opplevelse står med andre ord sterkt i fenomenologien (ibid.).

Creswell (1998), viser til at følgende faser vil være viktige i et fenomenologisk forskningsdesign (Johannessen m.fl., 2007). Den første fasen dreier seg om *forberedelser* av undersøkelsen. I denne fasen bygger forskeren på egne erfaringer og kunnskaper om fenomenet, samtidig som han søker å ta hensyn til et fenomenologisk perspektiv når han utformer problemstillingen. Den neste fasen dreier seg om *datainnsamling*. Her samler forskeren inn data fra individer som har erfaring med fenomenet. Vanligvis foregår datainnsamlingen ved hjelp av dybdeintervju. Til slutt kommer fasen for *analyse og rapportering*. Intervjuene transkriberes og danner grunnlag for analysen. Selve analysen foregår i flere trinn og starter med at forskeren forsøker å forstå helheten. Deretter reduseres datamengden ved at forskeren identifiserer hvilke fenomener som gir mening for informantene. Så foretas en systematisk analyse av de meningsbærende fenomenene før forskeren til slutt gjennomfører en overordnet teoretisk tolkning av materialet.

Analysen kan sees i forhold til Ragin (1994) som gjør rede for at kvalitative studier involverer en dialog mellom teori og data, der teorien hjelper forskeren til å tolke og forstå de innsamlede dataene i tillegg til at datamaterialet benyttes til å utvide, revidere og teste ut teorien. Utbyttet av denne dialogen kaller han ”a representation of social life” (s. 72), som er

et bilde av den virkeligheten forskeren søker å beskrive. Det foregår altså en toveis prosess der teorien brukes til å forstå datamaterialet i tillegg til at viktige funn i datamaterialet kan brukes til å utvide og produsere ny teori (ibid.).

Jeg har nå gjort rede for hvilket forskningsdesign jeg vil bruke på oppgaven min. I det neste kapitlet vil jeg gjøre rede for hvilke implikasjoner dette designet får for hvilke metoder jeg velger å bruke for å besvare problemstillingene mine. Først vil jeg ta for meg metodevalg i forhold til å samle inn data.

3.2 Valg av metode

I forrige kapittel drøftet jeg ulike typer forskningsdesign, og jeg endte opp med å argumenter for hvorfor jeg mente at et fenomenologisk design ville være godt egnet for å besvare problemstillingene mine. I følge Johannessen m.fl. (2007) bestemmer ikke forskningsdesignet hvilke teknikker som skal benyttes for å samle inn data. Imidlertid er det noen teknikker som passer godt inn under visse design, og i de tilfellene målet er å beskrive, forstå og utvikle nye perspektiver, er kvalitative teknikker som dybdeintervju og observasjon mye brukt (ibid.). I dette kapitlet vil jeg derfor gjøre rede for hvilke metoder jeg benyttet og hvordan jeg gikk fram for å samle inn data til undersøkelsen min.

3.2.1 Intervju som metode

Intervjuet som metode er hensiktsmessig å bruke når formålet er å løfte frem informantenes opplevelse av det fenomenet som studeres, og ikke kun for å beskrive de faktiske forholdene ved et fenomen (Kvale 2002). Videre argumenterer han for at det kvalitative forskningsintervjuet er godt egnet når intensjonen er å innhente beskrivelser av personens livsverden og tolke meningen med disse (ibid.). Da det er respondentenes opplevelse av elevsamtalen som en del av skolens vurderingsarbeid som står sentralt i min undersøkelse vil jeg derfor argumentere for at et kvalitativt forskningsintervju vil være en hensiktsmessig metode for å oppnå dette formålet. Eller som Spradley (1979) uttrykker det: (Kvale, 2002, s.73):

Jeg ønsker å forstå verden fra ditt ståsted. Jeg vil vite det du vet, på din måte. Jeg ønsker å forstå betydningen av dine opplevelser, være i ditt sted, føle det du føler og forklare ting slik du forklarer dem. Vil du være læreren min og hjelpe meg med det?

Følgelig vil jeg benytte meg av semi-strukturerte forskningsintervjuer (Kvale 2002) som hovedmetode for å samle inn data. I følge Kvale (2002) er forskningsintervjuet basert på den hverdagslige samtale, men er ikke noen samtale mellom likeverdige deltakere da det er forskeren som legger premissene for og strukturerer samtalen. Det semi-strukturerte forskningsintervjuet kjennetegnes videre av at forskeren organiserer intervjuet etter temaer som skal dekkes opp, men lar strukturen og spørsmålene og oppfølgingsspørsmålene i intervjuet til en viss grad styres av informanten (ibid.). Dette innebærer at jeg som forsker må være i stand til å stille gode oppfølgingsspørsmål ut i fra hva respondentene svarer. I den forbindelse er det viktig at jeg som forsker er bevisst min egen førforståelse. I dette begrepet legger jeg den kunnskap og de meninger og oppfatninger jeg har på forhånd i forhold til det fenomenet jeg skal observere. I tillegg er førforståelsen viktig for utvikling av forståelse og senere tolking av materialet (Dalen, 2004). Dette kan begrunnes med at forskerens fortolkning av datamaterialet i første rekke bygger på informantenes direkte uttalelser, og at denne prosessen videreutvikles i en dialog mellom datamaterialet og forskeren. Denne dialogen vil i stor grad preges av forskerens førforståelse og aktuell teori om fenomenet som fortolkes (ibid.).

Da jeg skal bruke barn som informanter i min undersøkelse vil jeg også gjøre rede for spesielle hensyn som bør tas. Dalen (2004) viser til at det ikke finnes spesielle metodologiske regler knyttet til det å intervju barn. Allikevel er det grunn til å tro at den sosiale relasjonen i en intervjusituasjon med barn vil være forskjellig fra den i en intervjusituasjon der to voksne deltar. Solberg (1991) argumenterer for at voksne bør opptre som formelle intervjuere i møtet med barn (Dalen, 2004). Dette kan fri forskeren fra forutinntatte holdinger til hvordan barn er, samtidig som barna oppfatter at de blir tatt på alvor (ibid.). Allikevel viser Tiller (1984) til at betraktninger sett fra barnets perspektiv kan avdekke forhold ved samfunnet som ellers ikke ville blitt sett (ibid.). Følgelig argumenterer han for viktigheten av at forskeren inntar et barneperspektiv når han intervjuer barn. Det blir derfor viktig for meg som forsker at jeg greier å opptre som en formell intervjuer samtidig som jeg ivaretar et barneperspektiv og søker å se barnas fortellinger gjennom "barneøyne". Dette er også i tråd med et fenomenologisk perspektiv der en søker å se ting gjennom "øynene" på den man intervjuer.

I teoridelen av oppgaven gjør jeg rede for at en god dialog med barn er avhengig av tillit, og at denne tilliten er basert på en anerkjennende måte å kommunisere på. Dette innebærer blant

annet at intervjueren viser at han er genuint interessert i det barnet forteller, samtidig som han utviser engasjement og en aksepterende holdning ovenfor barnet (Dalen, 2004). Videre er det viktig at de voksne unngår en type forutinntatthet som fører til at de stiller ledende spørsmål. Ledende eller kompliserte spørsmål kan føre til at barna føler at intervjueren er ute etter bestemte svar, noe som vil påvirke de til å svare strategisk. Sagt på en annen måte kan en si at de voksnes kompetanse på å kommunisere med barn er av stor betydning for troverdigheten og påliteligheten i barns uttalelser (ibid.). Videre vil jeg argumentere for at de forholdene jeg har drøftet angående intervju med barn også vil ha en viss gyldighet i forhold til intervjuer med voksne. Jeg vil tro at det dersom dialogen i intervjuet kjennetegnes av en anerkjennende måte å kommunisere på, vil dette kunne virke gunstig i forhold til at informantene åpner seg og "beskriver sin livsverden" på en utfyllende måte.

Jeg har nå argumentert for hvorfor semi - strukturerte forskningsintervjuer vil være min hovedmetode for datainnsamling. Videre har jeg, ved hjelp av teori fra blant annet Kvale (2002) og Dalen (2004), gjort rede for hva som kjennetegner denne metoden, og jeg har drøftet forhold rundt det å bruke barn som informanter i en intervjuundersøkelse. Jeg vil nå gjøre nærmere rede for hvordan jeg gikk fram for å planlegge denne intervjuundersøkelsen. Ved å gjøre dette ønsker jeg å gi leseren en oversikt over hvilke valg og overveielser jeg tok hensyn til på veien fra valg av forskningsdesign til ferdig intervjuguide.

3.2.2 Planlegging av intervjuene

Kvale (2002) gjør rede for at første fase i en intervjuundersøkelse er en *tematiseringsfase* der forskeren søker å besvare spørsmålene hva, hvorfor og hvordan. Spørsmålet *hva* går i første rekke ut på å innhente forhåndskunnskap om det emnet som skal undersøkes, *hvorfor* går ut på å klargjøre formålet med studien mens *hvordan* handler om å sette seg inn i hvilke intervju og analyseteknikker som vil være hensiktsmessige for å innhente ønskede opplysninger (ibid.).

Da jeg startet planleggingen av denne undersøkelsen begynte jeg å innhente forhåndskunnskap om det emnet jeg skal undersøke, i dette tilfellet elevvurdering, elevsamtalen og ledelse av vurderingsarbeid. Deretter utarbeidet jeg formålet med undersøkelsen og utarbeidet problemstillinger som skulle hjelpe meg med å realisere formålet. Deretter valgte jeg et hensiktsmessig forskningsdesign og bestemte meg for egnede metoder for å samle inn data. Etter at tema og problemstilling var valgt, begynte også jobben

med å finne egnede utvalg og informanter, noe jeg gjør nærmere rede for i kapittel 3.3. Deretter startet jeg jobben med å planlegge hvordan intervjuene skulle gjennomføres.

Kvale (2002) sammenlikner intervjuet med en scene der interaksjonen mellom intervjuer og intervjuperson produserer kunnskap. Videre foreslår han noen retningslinjer for hvordan rammeverket for intervjuet kan settes opp slik at utbyttet blir best mulig. For semi-strukturerte intervjuer anbefaler han at det lages en intervjuguide som inneholder en grov skisse over emner som skal tas opp og forslag til spørsmål som hører innunder hvert emne. Samtidig problematiserer han dette med å vise til at en strukturert intervjusituasjon, der man søker å få en begrepsmessig analyse av personens oppfatning om et emne, gjør det lettere å analysere intervjuet i etterkant. Videre viser han til at spørsmålene i intervjuguiden er tematisk relatert både til intervjuemnet, de teoretiske begrepene som ligger til grunn for undersøkelsen og analysen av de innhentede opplysningene (ibid.).

Ved å legge mye struktur inn i intervjuguiden var jeg også redd for at min forhåndskunnskap og førforståelse ville påvirket utformingen av spørsmålene i relativt stor grad. Dersom spørsmålene i stor grad matchet teorien, var jeg derfor redd for at det ville påvirke svarene i en bestemt retning, og følgelig gå utover validiteten i undersøkelsen. Det var derfor viktig for meg å lage en intervjuguide som ga muligheter for en god analyse i etterkant, samtidig som jeg ønsket å være mest mulig åpen i min spørsmålstilling. Jeg måtte følgelig foreta et valg basert på hvilke hensyn som veide tyngst, og bestemte meg derfor for å utarbeide en grov skisse over emner med forslag til spørsmål. Dette var et kompromiss som jeg mente ville ivareta begge aspektene på en tilfredsstillende måte.

Videre tok jeg hensyn til at jeg hadde valgt et fenomenologisk forskningsdesign og følgelig ønsket å legge opp undersøkelsen på en slik måte at jeg kunne drøfte respondentenes subjektive forståelse i lys av relevant teori. Det ble derfor viktig for meg å sette meg godt inn i teori som jeg mente kunne være relevant for problemstillingene mine før jeg laget intervjuguiden. Jeg fulgte derfor en *tematiseringsprosess* (Kvale, 2002) der jeg først fant fram til teoretiske begreper som jeg mente ville kunne bli relevante for undersøkelsen min. Ut i fra disse teoretiske begrepene satte jeg opp noen temaer for intervjuet og innunder hvert tema førte jeg opp aktuelle teoretiske begreper som jeg ønsket å få beskrevet. I tillegg utformet jeg enkelte forslag til spørsmål under hvert av temaene. Tabellen under gir en oversikt over hvilke temaer som dannet grunnlag for intervjuguiden min:

Problemstilling	<i>Hvilket formål og funksjon har elevsamtalen i skolens vurderingsarbeid slik den praktiseres på barnetrinnet?</i>	<i>På hvilken måte ledes skolens vurderingsarbeid?</i>
Tema	<ul style="list-style-type: none"> • Vurderingsarbeidets formål • Elevsamtalens funksjon i vurderingsarbeidet • Elevsamtalens formål • Organisering av elevsamtalen • Kvaliteten på samtalen 	<ul style="list-style-type: none"> • Ledelse av pedagogisk utviklingsarbeid • Ytre og indre styring av skolens virksomhet • Skolens kultur

Tabell 2: Oversikt over temaer knyttet til problemstillinger i intervjuguiden. (Rønning, 2009)

I kapittel 3.2.1 gjorde jeg rede for hvordan bruken av det semi-strukturerte forskningsintervjuet innebærer at jeg som forsker må være i stand til å utforme oppfølgingsspørsmål underveis da strukturen i intervjuet i stor grad vil legges opp etter hva informantene svarer (Kvale, 2002). Dette setter krav til meg som forsker på flere områder da jeg bør ha inngående kjennskap til intervjuemnet, i tillegg til at jeg må kunne foreta raske valg i forhold til hva jeg skal spørre om og på hvilken måte jeg skal utforme spørsmålene. I følge Kvale (2002) innebærer dette at forskeren må være språklig dyktig og ha gode samtaleferdigheter slik at han kan hjelpe informanten videre i "fortellingen". Da jeg utformet intervjuguiden på bakgrunn av teoretiske begreper jeg allerede hadde satt meg inn i, mente jeg at dette ville gi meg en god oversikt over fagfeltet jeg ønsket å utforske. I tillegg brukte jeg mye tid på å lese meg opp på aktuell teori før jeg skulle utføre intervjuene. Imidlertid opplevde jeg at intervjuene kunne ta retninger som innebar at teorien jeg hadde brukt som grunnlag ikke var dekkende. Dette medførte at jeg måtte sette meg inn i nye teoretiske begreper for å kunne foreta en god analyse av innsamlede data, noe jeg vil drøfte i kapittel 3.5.

Jeg har nå gjort rede for hvordan jeg planla innsamling av data slik at jeg best mulig skulle kunne besvare problemstillingene mine. Jeg har vist til at det kvalitative forskningsintervjuet

som hovedmetode innebærer at informasjonen jeg samler inn vil være informantenes direkte uttalelser, fortolket gjennom egen førforståelse og aktuell teori. For å besvare problemstillingen min ønsker jeg fylldige beskrivelser av hvordan elevsamtalen foregår i praksis på barnetrinnet og hvordan disse inngår i skolens vurderingsarbeid. I tillegg ønsker jeg å finne ut hvordan skolens vurderingsarbeid ledes. Ved å ta utgangspunkt i intervjudataene får jeg informasjon om informantenes subjektive opplevelse av hvordan elevsamtalen praktiseres som en del av skolens vurderingsarbeid. Dette er i tråd med det fenomenologiske forskningsdesignet jeg har valgt for oppgaven, som jo tar mål av seg å beskrive og forstå hvordan andre mennesker opplever et gitt fenomen (Johannessen m.fl., 2007). Imidlertid ønsker jeg å tilføre undersøkelsen ytterligere en dimensjon ved å foreta observasjoner av det fenomenet som står mest sentralt i undersøkelsen, nemlig hvordan elevsamtalen faktisk praktiseres.

3.2.3 Observasjon som metode

Som jeg gjorde rede for i forrige kapittel byr valget av det kvalitative forskningsintervjuet på enkelte begrensinger i forhold til informasjonen jeg samler inn. Jeg får greie på hvordan informantene opplever og forstår fenomenet jeg ønsker å undersøke, og jeg har muligheten til å tolke disse opplevelsene i forhold til egen førforståelse og relevant teori. Spørsmålet er om informantene ”forteller” om elevsamtalen på en slik måte at jeg får et godt bilde av hva som virkelig skjer i disse samtalene? Har de et språk som får fram nyansene?

Dale (2004) viser til at utdanningssystemet mangler et eget *felles språk* i forhold til hva som kjennetegner kvalitet i skolens opplæringsvirksomhet. Når det gjelder informantene min kjenner jeg ikke til om de har et etablert felles språk som omhandler temaene for intervjuet og hvorvidt de er kjent med de teoretiske begreper jeg har lagt til grunn for min undersøkelse. Observasjon som metode innebærer at jeg som forsker er tilstede i situasjoner som er relevante for studien, i dette tilfellet situasjoner der fenomenet *elevsamtalen* forekommer (Johannessen m.fl., 2007). I følge samme forfatter er observasjon som metode godt egnet når man ønsker å få tak i dybde, kompleksitet og bredde ved den sosiale virkeligheten, i tillegg til at det kan være en supplerende metode for å besvare forskerspørsmål eller for å se forskningsspørsmålene fra en annen synsvinkel (ibid.). For å tilføre undersøkelsen min ytterligere dybde ønsker jeg derfor å observere et begrenset antall

elevsamtaler som involverer informantene mine. På den måten har jeg mulighet til å analysere *observert praksis* opp mot den praksisen informantene forteller om.

Johannessen m.fl. (2007) bruker begrepet *felt* om det som er gjenstand for observasjonen, og gjør rede for at det i de fleste tilfeller er en mindre gruppe mennesker som studeres. Videre skiller han mellom de ulike observatørrollen forskeren kan ha i arbeidet, og som jeg kortfattet vil presentere her:

I de tilfellene der forskeren innehar rollen som *fullstendig deltaker* observerer forskeren i det skjulte samtidig som han blir en del av det miljøet som observeres. De som blir observert kjenner ikke til hensikten med undersøkelsen og vet heller ikke om at de blir observert.

Observerende deltaker er en rolle som innebærer også at forskeren deltar i samhandlingen mellom aktørene som observeres og blir en del av miljøet. Denne rollen innebærer imidlertid at de som blir observert kjenner til at forskeren er til stede og at de kjenner til intensjonene bak undersøkelsen i noen grad.

Ren observatør betyr at forskeren ikke deltar i felten overhodet. Observasjonen foregår skjult uten at de som blir observert kjenner til det.

Hvis forskeren velger en rolle som *tilstedeværende observatør* er forskeren med på aktivitetene i felten som observatør, ikke som deltaker. Denne rollen innebærer at forskerens status er kjent for deltakerne, og de kjenner også til intensjonene bak undersøkelsen i noen grad.

Johannessen m.fl. (2007) viser til at skjult observasjon kan være aktuelt i de tilfellene en er redd for at forskerens tilstedeværelse vil påvirke deltakerne og dermed også det fenomenet man ønsker å observere. En slik type observasjon ville i mitt tilfelle blitt vanskelig å gjennomføre da fenomenet som skal observeres foregår i en setting der en utenforstående forsker uansett vil bli lagt merke til. Samtidig er jeg bevisst på at fenomenet jeg skal observere, elevsamtalen mellom lærer og elev, lett kan påvirkes av det faktum at en ekstern person er til stede. Da jeg skal observere en dialog mellom lærer og elev er det heller ikke aktuelt at jeg inntar rollen som observerende deltaker. Dette ville innebære at jeg tok del i dialogen, og jeg ville følgelig ikke få informasjon om hvordan disse dialogene vanligvis praktiseres. Jeg velger derfor rollen som *tilstedeværende observatør*, samtidig som jeg informerer deltakerne grundig på forhånd om hvorfor jeg er der og hva jeg skal se etter. Videre oppfordrer jeg deltakerne til å stille utdypende spørsmål om min rolle før

elevsamtalen starter, dersom de lurer på noe rundt min rolle som observatør. Dette er i tråd med Grønmo (2007) som viser til at det å forklare hva forskningen går ut på og hvilke etiske retningslinjer den følger, er viktig for å oppnå aksept og tillit hos aktørene.

Når det gjelder dokumentering av observasjonene skiller Johannessen m.fl. (2007) mellom strukturert og ustrukturert observasjon. Den strukturerte observasjonen innebærer at forskeren har forhåndsbestemte kategorier som bestemmer hva som skal observeres, mens den ustrukturerte observasjonen benyttes når forskeren går inn i situasjonen uten å ha gjort seg opp bestemte meninger om hva han skal observere. I mitt tilfelle var det dialogen mellom elev og lærer som var temaet for observasjonen. På forhånd var jeg usikker på hva jeg eksakt skulle bruke denne informasjonen til, da det var avhengig av innholdet i intervjuene. Jeg valgte derfor å benytte meg av digital båndopptaker for å dokumentere observasjonen. På den måten sikret jeg meg at jeg fikk med meg hele dialogen. Samtidig laget jeg fylldige feltnotater over kroppsspråk, fakter og ulike artifakter som ble brukt i løpet av samtalen. I etterkant av observasjonen transkriberte jeg samtalen, og fylte inn med feltnotatene slik at jeg satt igjen med en relativt grundig beskrivelse av hva som foregikk under observasjonen. I forkant av observasjonen vurderte jeg også å bruke videokamera for å dokumentere, da dette ville spart meg for notatjobben underveis. Imidlertid vurderte jeg det dit hen at videokameraet, i større grad enn båndopptakeren, ville kunne virke hemmende på dialogen mellom lærer og elev, og således være et forstyrrende element.

Ved å summere opp kapittel 3.2 har jeg nå gjort rede for hvordan jeg planla datainnsamling og hvilke metoder jeg benyttet meg av. I neste kapittel vil vise hvordan jeg gikk fram for å finne et egnet utvalg til å samle inn data fra.

3.3 Utvalg

3.3.1 Valg av undersøkelsesenheter

Når det gjelder utvalget i min undersøkelse støtter jeg meg til Grønmo (2007) som argumenterer for små strategiske utvalg i kvalitative undersøkelser. Han viser til at strategisk utvelgelse ikke baserer seg på standardiserte metoder, men at man velger en metode som er mest mulig hensiktsmessig med tanke på problemstillingen (ibid.). I mitt tilfelle skal jeg

undersøke elevsamtalen på barnetrinnet. Følgelig blir analyseenheten min en eller flere barneskoler. Formålet med undersøkelsen min er å beskrive og forstå elevsamtalen i lys av skolens vurderings- og læringsarbeid. En mulighet kunne være å benytte meg av en type teoretisk utvelging av analyseenhet. Strauss og Corbin (1998) gjør rede for en type teoretisk utvelging der en setter sammen utvalg som representerer en maksimal variasjon innenfor det fenomenet som skal observeres (Dalen, 2004). Dermed kan man oppnå en sammenlikning av enheter som representerer ytterpunktene innenfor et tenkt utvalg. Videre viser de til at denne metoden krever god innsikt og kulturkompetanse i forhold til det fenomenet som skal observeres (ibid.). I innledningen argumenter jeg for at jeg ønsker fyldige beskrivelser av hvordan elevsamtalen foregår i praksis, nettopp fordi jeg hevder at det finnes lite tidligere forskning som viser dette. I så måte vil det være vanskelig å skaffe seg god nok kulturkompetanse om fenomenet elevsamtalen til å kunne foreta en teoretisk utvelging.

Følgelig velger jeg en metode som kalles kriterieutvelging i kvalitative forskningsundersøkelser (Dalen, 2004). En noe forenklet framstilling av denne metoden tar utgangspunkt i et teoretisk utvalg, i mitt tilfelle en undersøkelsesenhet der fenomenet elevsamtalen faktisk foregår. Jeg har tidligere avgrenset problemstillingen min til å gjelde barneskoler. Følgelig er mitt teoretiske utvalg barneskoler der fenomenet elevsamtalen forekommer. Videre er det ønskelig at dette fenomenet forekommer relativt ofte, da jeg ønsker fyldige beskrivelser av hvordan elevsamtalene foregår i praksis. Jeg ønsker også å finne ut hvilket formål og funksjon elevsamtalen har i skolens vurderingsarbeid. Det er derfor ønskelig at undersøkelsesenheten har et helhetlig system for elevvurdering der elevsamtalen inngår. I tillegg ønsker jeg å finne ut noe om hvordan skolens vurderingsarbeid ledes. Det er derfor ønskelig at ledelsen ved undersøkelsesenheten har et bevisst forhold til hvordan vurderingsarbeidet ledes, og på hvilken måte elevsamtalen inngår som ett av verktøyene. Jeg setter derfor opp følgende kriterier for utvelging:

1. En barneskole som har jevnlige elevsamtaler.
2. En barneskole der elevsamtalen inngår som en viktig del i skolens vurderingsarbeid.
3. En barneskole der lederen bevisst har lagt opp til at elevsamtalen er en del av skolens vurderingsstrategi.

Jeg er følgelig avhengig av å gjøre noen forundersøkelser for å finne en skole som oppfyller disse tre kriteriene. En framgangsmåte for å finne denne bestemte skolen kan være å se på

skoler som har/har hatt status som bonusskoler eller demonstrasjonsskoler på bakgrunn av arbeid med vurderingsarbeid der elevsamtalen har vært en bestanddel. Videre må jeg gjøre forundersøkelser i form av utspørring/intervju for å finne ut om den gitte skolen også oppfyller de to andre kriteriene. Helt konkret gjorde jeg dette ved at jeg søkte på nettet etter skoler som hadde vært med på utviklingsprosjekter knyttet opp mot bruken av elevsamtaler som en del av vurderingsarbeidet. Jeg fant et lite utvalg skoler som oppfylte dette kriteriet, der en av skolene utmerket seg med at den hadde utviklet et system for elevvurdering der elevsamtalen var en viktig integrert del. Jeg tok derfor kontakt med skolen, og etter en samtale med rektor vurderte jeg det dit hen at skolen oppfylte alle de tre kriteriene mine på en tilfredsstillende måte.

Jeg har nå gjort rede for hvordan jeg gikk frem for å finne skolen der jeg ønsker å foreta datainnsamlingen. Jeg vil videre gjøre rede for hvordan jeg gikk frem for å finne informanter tilknyttet undersøkelsesenheten.

3.3.2 Valg av informanter

Da jeg har valgt *en* skole som undersøkelsesenhett fører det til at jeg må finne et utvalg informanter som er tilknyttet denne skolen, og jeg har tidligere redegjort for at jeg vil være strategisk i mitt utvalg til undersøkelsen. Kvale (2002) viser til at den ideelle intervjupersonen ikke finnes, men at det er opp til den som intervjuer å legge til rette for at personens fortelling kommer til sin rett. Formålet med undersøkelsen innebærer at jeg ønsker å finne ut noe om hvordan skolens vurderingsarbeid ledes i tillegg til at jeg ønsker å se hvilket formål og funksjon elevsamtalen har i skolens vurderingsarbeid. Jeg er altså avhengig av informanter som kan gi meg informasjon som fører til at jeg kan besvare problemstillingene mine. Jeg velger følgelig å benytte en metode som Grønmo (2007) beskriver som ”snøballmetoden”. Som informanter velger jeg lederen ved skolen for å få svar på hvilken plass elevsamtalen har i skolens vurderingsarbeid og hvordan vurderingsarbeidet ledes. Jeg ber deretter lederen plukke ut to ulike lærere for å få informasjon om deres opplevelse av hvilket formål og hvilken funksjon elevsamtalen har i skolens vurderingsarbeid. Deretter ber jeg de to lærerne plukke ut hver sin elev fra sine respektive klasser. Dette for at jeg skal ha muligheten til å observere en situasjon der fenomenet elevsamtalen forekommer samtidig som situasjonen innbefatter de utvalgte informantene.

Jeg har nå gjort rede for hvordan jeg gikk frem for å velge undersøkelsesenheter og informanter. I neste kapittel vil jeg gjøre rede for hvordan datainnsamlingen foregikk i praksis.

3.4 Slik ble datainnsamlingen gjennomført

I forrige kapittel viste jeg hvordan jeg plukket ut undersøkelsesenheter og informanter til undersøkelsen min. Følgende tabell viser hvordan jeg gikk fram for å samle inn data til min undersøkelse etter at undersøkelsesenheter og informanter var valgt:

Tidslinje	Informant	Metode
Dag 1, økt 1	Rektor	Semistrukturert intervju
Dag 1, økt 2	Lærer A	Semistrukturert intervju
Dag 1, økt 3	Lærer B	Semistrukturert intervju
Dag 2, økt 1	Lærer A + Elev A	Observasjon
Dag 2, økt 2	Lærer B + Elev B	Observasjon
Dag 2, økt 3	Elev A	Åpent intervju
Dag 2, økt 4	Elev B	Åpent intervju
Dag 2, økt 5	Lærer A	Åpent intervju
Dag 2, økt 6	Lærer B	Åpent intervju

Tabell 3: Tabell som gir en oversikt over innsamling av data. (Rønning, 2009).

Som det fremgår av tabellen begynte jeg å intervju rektor. Hovedmålet med dette intervjuet var å finne svar på hvordan skolens vurderingsarbeid ledes, men også få svar på hvilket formål og funksjon rektor mente at elevsamtalen hadde i skolens vurderingsarbeid. Deretter fulgte intervjuer med lærer A og B. Hovedvekten under disse intervjuene var å få svar på hvilket formål og funksjon lærerne mente at elevsamtalen hadde som en del av skolens vurderingsarbeid, men også her var jeg ute etter å få opplysninger om hvordan skolens vurderingsarbeid ble ledet. Under alle disse intervjuene ble det benyttet digital båndopptaker.

Dag 2 begynte jeg med å observere elevsamtaler mellom lærer A og elev A, for deretter observere en tilsvarende samtale mellom lærer B og elev B. Målet med disse observasjonene var å tilføre undersøkelsen ekstra dybde i form av å kunne si noe om hva som faktisk skjer under samtalene, ikke bare hva lærerne og elevene forteller at det snakkes om. Under observasjonene ble det benyttet digital båndopptaker, i tillegg til at jeg foretok fyldige observasjonsnotater.

Rett etter observasjonene gjennomførte jeg intervjuer med de to elevene som jeg observerte tidligere. Her var jeg ute etter å få fram hvordan elevene opplevde det å gå på en skole med et vurderingssystem der elevsamtalen inngikk som en viktig aktivitet. Disse intervjuene ble gjennomført som et åpent intervju der jeg grep tak i momenter jeg observerte under samtalen mellom lærer og elev.

Til slutt utførte jeg et åpent intervju med begge de to lærerne. Intervjuet ble utført uten intervjuguide, og jeg tok tak i momenter som fremkom under observasjonen og under elevintervjuet. Hovedhensikten med disse intervjuene var å sikre den *kommunikative validiteten*, et begrep jeg vil gjøre rede for i kapittel 3.6.

3.5 Bearbeiding av data

Jeg vil nå kort gjøre rede for hvordan jeg gikk fram for å bearbeide innsamlede data og fram til ferdig rapport. Som jeg gjorde rede for i kapittel 3.2 la jeg stor vekt på å sette meg godt inn i aktuell teori før jeg utarbeidet intervjuguiden til undersøkelsen min. Det er med andre ord rimelig grunn til å si at min forhåndskunnskap om temaet elevvurdering og ledelse av vurderingsarbeid har påvirket hvilke emner jeg stilte spørsmål innenfor. Etter at intervjuene var gjennomført transkriberte jeg dem fra muntlig til skriftlig form. Under transkriberingen søkte jeg å beholde mest mulig av det ”originale” språket, det vil si at jeg i størst mulig grad forsøkte å beholde dialektiske særtrekk og bekreftende uttryksformer som for eksempel ”hm” og ”mm”. Jeg markerte også pauser og ord som ble uttalt med spesielt stort trykk. Kvale (2002) gjør rede for at transkriberingsmåten vil avhenge av hva transkripsjonen skal brukes til. Dersom analysen skal ha en form der den allmenne betydningen av det som blir sagt kategoriseres eller fortettes, vil det være formålstjenelig å redigere transkripsjonen noe. Imidlertid ønsket jeg å bevare mest mulig av originaliteten i respondentenes ytringer for å sikre meg at viktig informasjon ikke gikk tapt i en eventuell redigeringsprosess. Etter denne

første transkriberingen fremsto intervjuene som særdeles muntlige i formen og relativt tunge å lese. Jeg gjennomførte derfor en type *meningsfortetting* (Kvale, 2002) der jeg forkortet uttalelsene slik at meningen i ytringene fremsto tydeligere og med færre ord. I denne prosessen fikk også ytringene en ny språkdrakt i form av at jeg fjernet dialektiske særtrekk og andre uttrykksformer som var med på å gjøre uttalelsen muntlig i formen.

I kapittel 3.2 gjorde jeg rede for hvordan relevante teoretiske begreper dannet grunnlag for hovedtemaer og undertemaer i intervjuguiden. Disse temaene ble nå benyttet til å kategorisere de fortattede ytringene i en *tematiseringsprosess* (Dalen, 2004). Ved å kode uttalelsene innunder de respektive temaene ble jeg nå i stand til å identifisere områder der det fantes mange uttalelser. Videre fant jeg også områder der det fantes svært få uttalelser, noe som medførte at de teoretiske begrepene som lå til grunn for temavalget ble mindre relevante. Dalen (2004) argumenterer også for at forskeren ikke skal låse seg i fastsatte kategorier, men ha øynene åpne for nye områder i datamaterialet. Dette ble relevant under tematiseringsfasen da det viste seg at jeg fikk en stor tyngde av ytringer samlet rundt temaer jeg ikke hadde planlagt. Blant annet dreide mange om ytringene seg om relasjonen mellom lærer og elev og vurderingens betydning for skole-hjem samarbeidet. Dette var temaer jeg ikke hadde tatt høyde for under utarbeidelse av intervjuguiden. Dette medførte at jeg måtte gå tilbake i teorien og vurdere relevante teoretiske begreper som støttet oppunder de nyoppdagede temaene.

Videre i analysen av datamaterialet benyttet jeg en fremstillingsform som Dalen (2004) kaller *Teori/modell*. Denne fremstillingsformen omhandler det dialektiske aspektet ved kvalitativ analyse ved at eksisterende teori om et fenomen anvendes på eget materiale (ibid.). I mitt tilfelle ble følgelig de tematiserte og fortattede ytringene drøftet opp mot relevante eksisterende teoretiske begreper. Ved å velge en slik fremstillingsform ønsket jeg å se respondentenes unike ytringer i lys av allerede eksisterende teori med det formål å kunne tilføre feltet en merforståelse. I følge Dalen (2004) vil det i slike tilfeller kunne skje en teorigenerering som er ett ønskelig aspekt ved kvalitativ forskning.

3.6 Undersøkelsens kvalitet

I dette kapittelet vil jeg drøfte forhold jeg mener vil ha innvirkning på undersøkelsens kvalitet. Johannessen m.fl. (2007) gjør rede for at innen kvantitativ forskning benyttes

begrepene reliabilitet og ulike validitetsformer som kriterier for å beskrive undersøkelsens kvalitet. Videre viser de til Guba og Lincoln (1985; 1989) som argumenterer for at kvalitative undersøkelser ikke kan bedømmes med disse kriteriene. Derimot vil det være mer relevant å benytte begreper som pålitelighet, troverdighet og overførbarhet i denne typen undersøkelse (ibid.). Johannessen m.fl. (2007) er ikke ubetinget enige i dette skillet, og argumenterer for at i noen tilfeller vil begrepene validitet og reliabilitet også være relevante ved kvalitative studier.

3.6.1 Reliabilitet i kvalitativ forskning

Kravene til reliabilitet i den kvantitative metodelitteraturen handler blant annet om å oppnå reproduserbarhet, konsistens og stabilitet (Lund, 2002). Disse målene synes imidlertid ikke egnet i forhold til kvalitative metoder der intervju er brukt for å samle inn data. Det er vanskelig å tenke seg at samtalen i intervjuet kan gjenskapes slik at resultater kan reproduseres under like forhold. Det er heller ikke noe mål da konteksten intervjuet er foretatt i er unik og de utsagn som fremkommer vil være med på å styre datainnsamlingen i stor grad (Johannessen m.fl., 2007). Videre vises det til at forskeren i kvalitative undersøkelser bruker seg selv som instrument. Dette medfører at hans førforståelse og kompetanse om intervjuemnet vil være avgjørende for resultatene. Det vil derfor være umulig for en annen forsker å duplisere en undersøkelse for å sjekke reliabiliteten slik man kan gjøre det i kvantitative studier (ibid.).

Grønmo (2007) legger også vekt på forskerens betydning for reliabiliteten i kvalitative undersøkelser og argumenterer videre for at datainnsamlingen ikke er noen separat fase i forskningsprosessen, men heller en del av analyse- og tolkningsarbeidet. Dette begrunner han med at forskerens tolkninger er knyttet opp mot den konteksten datainnsamlingen foregår i, og at undersøkelsesopplegget dermed blir tilpasset denne konteksten. Følgelig vil da reliabiliteten måtte vurderes og relateres i nær tilknytning til analyse- og tolkningsarbeidet.

For å sikre reliabiliteten i undersøkelsen min velger jeg derfor å gi fylldige og nøyaktige beskrivelser av hvordan jeg har gått fram i planlegging og gjennomføring av undersøkelsen, og om min rolle som forsker. Ved å være transparent rundt disse forholdene gir jeg leseren mulighet til å sette seg inn i den konteksten undersøkelsen er utført i, noe som er med på å øke undersøkelsens pålitelighet (Johannessen m.fl., 2007).

3.6.2 Undersøkelsens validitet

Når det gjelder validiteten i kvalitative studier er dette et mål på hvorvidt det er en sammenheng mellom funnene i undersøkelsen og formålet med studien (Johannesen m.fl., 2007). Videre sier begrepet noe om hvorvidt funnene representerer virkeligheten (ibid.).

Grønmo (2007) redegjør for tre typer validitet som er aktuelle ved kvalitative studier:

Kompetansevaliditet er et uttrykk for forskerens kompetanse for innsamling av data på det aktuelle området (ibid.). Hvis forskeren har god kjennskap til det som skal undersøkes øker følgelig kompetansevaliditeten. I mitt tilfelle tok jeg hensyn til dette ved at jeg satte meg grundig inn i forskningsfeltet før jeg startet datainnsamlingen. Dette gjorde jeg blant annet ved å sette meg grundig inn i teoretiske begreper jeg mente ville ha betydning for forskningen. I tillegg har jeg jobbet som lærer og pedagogisk veileder i mange år noe som gjør at jeg har en profesjonsmessig nærhet til informantene mine. Jeg vil følgelig vurdere min kompetansevaliditet til å være relativt god.

Videre gjør Grønmo (2007) rede for begrepet *kommunikativ validitet*. Ved å gå i dialog med ulike drøftingspartnere kan forskeren drøfte hvorvidt materialet er godt i forhold til problemstillingen (ibid.). Denne validiteten har jeg først og fremst ivaretatt ved å diskutere materialet mitt med veileder underveis i prosessen. I tillegg gjennomførte jeg intervjuer av informantene i etterkant av observasjonene, noe som var med på å validere disse.

Til slutt har vi den *pragmatiske validiteten* som sier noe om resultatene av undersøkelsen danner grunnlag for bestemte handlinger i etterkant (Grønmo, 2007). I mitt tilfelle vil den pragmatiske validiteten kunne betegnes som høy dersom resultatene fra undersøkelsen kan brukes for eksempel til å videreutvikle og forbedre bruken av elevsamtalen i vurderingsarbeidet. Denne validiteten mener jeg er godt ivaretatt, blant annet fordi jeg har ansvaret for å lede et interkommunalt nettverk for elevvurdering som foregår i skoleåret 2009/2010. Det er følgelig gode muligheter til å benytte meg av resultatene av undersøkelsen inn i dette arbeidet.

3.6.3 Overførbarhet

I følge Johannesen m.fl. (2007) er det lite relevant å snakke om generalisering av resultater i en kvalitativ undersøkelse. Dette gjelder også undersøkelsen min, da den kun tar mål av seg å beskrive fenomenet jeg undersøker på en bestemt skole. Som jeg har drøftet tidligere er resultatene relatert til konteksten de har framkommet og vil således bare være gyldige ved denne bestemte skolen. Imidlertid argumenterer Johannesen m.fl. (2007) for at det er interessant å se på undersøkelsens overførbarhet, det vil si hvorvidt funnene fra undersøkelsen kan nyttiggjøres i andre sammenhenger. Fenomenene jeg har undersøkt, elevsamtalen, vurderingsarbeid og ledelse av vurderingsarbeid, er jo relevante for alle grunnskoler i Norge da de i henhold til opplæringsloven inngår som lovpålagte aktiviteter. Det vil følgelig kunne være nyttig for leseren å vurdere resultatene fra min undersøkelse opp mot praksisen i en annen skole som er underlagt andre kontekstuelle vilkår.

For å sikre en eventuell overførbarhet i undersøkelsen min har jeg derfor tatt utgangspunkt i Kvale (2002) som argumenterer for en type analytisk generalisering, der forskeren gir en veloverveid begrunnelse for hvorfor funnene i en undersøkelse kan ha relevans i en annen situasjon. Deretter legges det opp til at leseren selv vurderer overførbarheten. For å få til dette er det viktig at leseren har inngående kjennskap til hele forskningsprosessen og konteksten den foregikk i, slik jeg gjorde rede for i kapittel 3.6.1. Følgelig har jeg i størst mulig grad søkt å være etterrettelig i min beskrivelse av hele forskningsprosessen, slik at leseren kan følge og vurdere alle beslutninger som er tatt underveis.

3.6.4 Ethiske refleksjoner

Etikk handler om forholdet mellom mennesker og hva vi kan og ikke kan gjøre mot hverandre. I en kvalitativ undersøkelse der forskningen berører mennesker direkte gjennom datainnsamling vil det kunne reise seg etiske problemstillinger underveis i prosessen. De etiske avgjørelsen jeg har tatt underveis hører ikke hjemme i noen bestemt del av denne studien, men vil derimot gjennomsyre hele forskningsprosessen (Kvale, 2002). Allikevel finnes det enkelte formelle krav til etiske prosedyrer som jeg vil gjøre rede for her.

Kvale (2002) redegjør for tre etiske regler for forskning på mennesker: *det informerte samtykke*, *konfidensialitet* og *konsekvenser*.

Det informerte samtykke innebærer at informantene får informasjon om undersøkelsenes formål og om hovedtrekkene i forskningsprosessen. I tillegg bør informantene orienteres om mulige fordeler eller ulemper med å delta (Kvale, 2002). I mitt tilfelle sendte jeg et samtykkeskjema til alle informantene som inneholdt en beskrivelse av formålet med undersøkelsen og hvilke metoder jeg ønsket å benytte. Videre fikk de tydelige forklaringer på hvordan datamaterialet skulle anonymiseres og at alle opplysninger skulle lagres på en forsvarlig måte underveis i undersøkelsen. Videre fikk de også informasjon om at de når som helst kunne trekke seg fra undersøkelsen og at alle innsamlede opplysninger ville bli slettet etter undersøkelsens slutt. Siden jeg skulle bruke barn som respondenter utarbeidet jeg også et samtykkeskjema med informasjon som var spesielt tilpasset barna og deres foresatte.

Konfidensialitet i forskningen betyr at man ikke offentliggjør personlig data som kan bidra til å avsløre informantens identitet. Det er derfor viktig å sikre anonymitet gjennom å endre navn på person og arbeidsplass. I motsatt fall må informanten samtykke i at denne informasjonen skal frigis (Kvale, 2002). I min undersøkelse ble alle opplysninger anonymisert etter at datainnsamlingen var avsluttet, og under behandlingen av dataene har jeg operert med koder istedenfor navn på undersøkelsesenheter og informanter.

Vider viser Kvale (2002) til at *konsekvensene* av deltakelse i et forskningsintervju kan være flere. Disse konsekvensene bør vurderes med hensyn til mulige ulemper eller fordeler informantene påføres som en følge av deltakelsen. I tillegg gjør han rede for at forskeren bør ta høyde for den åpne og noe intime intervjusituasjonen, da informantene kan komme med uttalelser de senere vil angre på. I min undersøkelse tok jeg hensyn til disse forholdene ved at jeg på forhånd tenkte gjennom de ulike fasene av forskningsprosessen med tanke på hvilke implikasjoner de kunne få for informantene i etterkant. Imidlertid anså jeg muligheten til at deltakelse i undersøkelsen skulle medføre negative konsekvenser for å være små. Dette samsvarte også med tilbakemeldingene jeg fikk fra deltakerne, som hevdet at det var både interessant og meningsfullt å delta i en intervjuundersøkelse. I tillegg oppfattet de at de ved å delta måtte bevisstgjøre seg i forhold til egen praksis, noe de syntes var nyttig.

Nå har jeg gjort rede for hvordan jeg tok hensyn til viktige etiske prosedyrer under planlegging og gjennomføring av undersøkelsen. I tillegg er det i følge personopplysningsloven meldeplikt for alle prosjekter som innbefatter personopplysninger som behandles med elektroniske hjelpemidler (Dalen, 2004). Følgelig meldte jeg prosjektet

mitt inn til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) til behandling og godkjenning før jeg startet datainnsamlingen.

Jeg har nå gjort rede for hvilket forskningsdesign jeg har valgt for undersøkelsen og hvilke implikasjoner dette valget fikk for valg av metode og utvalg av informanter. Jeg har hele tiden forsøkt å være transparent i min beskrivelse av framgangsmåte, både når det gjelder planlegging av undersøkelsen og bearbeiding av data. I tillegg har jeg drøftet ulike forhold som vedrører undersøkelsens kvalitet. I det neste kapitlet vil jeg presentere, analysere og drøfte bearbeidede data opp mot relevant teori.

4. ANALYSE OG DRØFTING AV DATA

Med denne undersøkelsen ønsker jeg å beskrive hvordan elevsamtalen praktiseres og på hvilken måte den inngår som en del av skolens vurderingsarbeid. Videre ønsker jeg å vise hvordan skolens vurderingsarbeid ledes. Jeg har utarbeidet to problemstillinger som jeg repeterer her:

1. Hvilket formål og funksjon har elevsamtalen i skolens vurderingsarbeid slik den praktiseres på barnetrinnet?
2. På hvilken måte ledes skolens vurderingsarbeid?

For å strukturere dette kapittelet vil jeg la disse to problemstillingene danne overskriftene når jeg nå skal analysere og drøfte funnene mine i lys av relevant teori. Men aller først vil jeg gi en kortfattet beskrivelse av undersøkelsesenheten i denne undersøkelsen.

4.1 Presentasjon av skolen

Min undersøkelsesenheter er en middels stor barneskole på Østlandet der elevene er fordelt på 1-7 klassetrinn. Selv om skolen er middels stor i nasjonal målestokk, er den allikevel størst i egen kommune. Skolen er trinnorganisert, det vil si at alle elever på et årstrinn går i en stor klasse, og et team av medarbeidere har ansvar for fagene på trinnet. Skolen er delt i tre stor-team. Hvert av teamene er representert i skolens plangruppe, som fungerer som skoleledelsens rådgivningsorgan. Skolens ledelse består av rektor og inspektør.

I forbindelse med innføringen av L97 ble skolen involvert i et interkommunalt prosjekt der målet var å lage et bedre system for elevvurdering. Dette prosjektet munnet ut i en modell for elevvurdering som ble etablert praksis ved skolen tidlig på 2000 tallet. Modellen er et system som hovedsaklig består av elevsamtaler, planbok, mappevurdering, rammeplaner og kompetansekart. Etter innføringen av denne modellen, profilerte skolene seg som en foregangsskole når det gjelder elevvurdering. Dette førte til besøkende fra store deler av Norge som ønsket å lære om dette systemet. Enkelte av skolens lærere har også drevet utadrettet arbeid der de blant annet har reist rundt og holdt kurs og foredrag på bakgrunn av dette systemet for elevvurdering.

4.2 Hvilket formål og funksjon har elevsamtalen i skolens vurderingsarbeid slik den praktiseres på barnetrinnet?

4.2.1 Hvilket formål har vurderingsarbeidet?

I teoridelen gjorde jeg rede for begrepene vurdering *for* læring og vurdering *av* læring og viste til at det er vanskelig for både lærere og elever å skille mellom disse to vurderingsformene (Black & Wiliam, 1998.). Følgelig argumenterer jeg for å finne et positivt forhold mellom de to vurderingsformene der målet er å forbedre elevenes læring (ibid.). Denne argumentasjonen gjenspeiler seg også i Black og Wiliam (1998), som definerer elevvurdering som alle de aktivitetene lærerne og elevene gjennomfører med det siktemål å gi tilbakemeldinger som kan forbedre elevenes læringsarbeid.

Når jeg i problemstillingen spør om hvilket formål og funksjon elevsamtalen har i skolens vurderingsarbeid, tar jeg utgangspunkt i at elevsamtalen kan være en av disse aktivitetene Black og Wiliam (1998) referer til. Følgelig vil det være interessant å se på formålet med vurderingsarbeidet i sin helhet før jeg går nærmere inn på elevsamtalen som en del av dette arbeidet. Jeg begynner derfor med å spørre respondentene om hva de mener at formålet med elevvurdering er. Rektor svarer med følgende utsagn: ”Elevvurdering er i første rekke en hjelp for elevene slik at de kan strekke seg etter nye mål og nå de målene vi ønsker, slik at elevene kan lære mer.” Dette utsagnet synes å være veldig elevorientert og peker ganske tydelig mot elevvurderingens formative funksjon. Utsagnet sier ikke noe om forholdet mellom vurdering *av* eller *for* læring, men peker i retning av at vurderingens hensikt først og fremst er å fremme læring hos elevene. I så måte harmonerer utsagnet godt med Black og Wiliam (1998) sin definisjon av elevvurdering. På det samme spørsmålet svarer lærer A som følger:

Det viktigste med elevvurdering er å skaffe en helhetlig oversikt over hvor eleven står i livet både faglig og sosialt. Det er viktig at denne oversikten skaffes på en systematisk måte, og at den ikke baseres for mye på synsing. Dette er også viktig i forhold til foreldre, det at det ikke blir for mye synsing.

Eksplisitt peker dette utsagnet i retning av at elevvurderingen først og fremst har en summativ funksjon. Vurderingen er et verktøy for at læreren skal få en best mulig oversikt over hvor eleven er faglig og sosialt. Utsagnet sier imidlertid ikke at bruken av denne informasjonen ikke kan ha en formativ funksjon, for eksempel gjennom elevsamtalene.

Utsagnet over forteller også at læreren mener at elevvurderingen kan ha en positiv effekt på skole-hjem samarbeidet ved at de foresatte kan få mer valide tilbakemeldinger.

Rektor poengterer også at elevvurderingen spiller en viktig rolle i samarbeidet mellom skole og hjem:

I tillegg er elevvurderingen en viktig brikke i skole-hjem samarbeidet. Ved at foreldrene får bedre oversikt og innsyn i hva barna kan og ikke kan, får de en bedre forståelse for hva skolen forventer og hva som kreves av barna. Dette gjør de bedre i stand til å kunne hjelpe barna. I tillegg er det en bevisstgjøring for læreren på hva eleven kan og ikke kan.

Han argumenterer her for at det at de foresatte får en bedre oversikt over hva barna kan, noe som lettere gjør dem i stand til å hjelpe til med skolearbeidet. Lærer B sier også noe om hvilken rolle skole-hjem samarbeid kan ha for skolens vurderingsarbeid:

I tillegg er det svært viktig for meg å få med foreldrene slik at alle tre parter er involvert. Eleven er jo bare på skolen en begrenset del av døgnet, så ved å involvere foreldrene får jeg innsikt i hva slags arbeidssituasjon elevene har hjemme. Jeg synes det er viktig å danne meg et bilde av "hele eleven", ikke bare den eleven jeg ser 6 timer hver dag på skolen. Det er viktig for meg å finne sterke sider hos eleven som jeg kan bygge på og ha samtaler rundt.

Hun argumenterer her for at skole-hjem samarbeidet er av stor viktighet for at læreren skal skaffe seg best mulig oversikt over eleven. Hun peker altså på at informasjonen de foresatte har om sine barn er viktig for læreren å ta del i. På den måten får læreren et mer helhetlig bilde av eleven. Videre sier hun følgende om elevvurdering:

Dersom en skal vurdere noe kan man jo rette ei prøve eller gå igjennom et arbeid sammen med en elev for å se på hva som ble resultatet. Men det er kanskje like viktig å vite hva eleven har gjort for å komme fram til resultatet og hvordan eleven på en best mulig måte skal komme seg videre etter at han/hun har skaffet seg kunnskap om noe.

Her peker hun tydelig på vurderingens formative funksjon, nemlig det å veilede eleven i forhold til hvordan han kan komme seg videre i læringsarbeidet. Det ser altså ut til at respondentene legger vekt på at vurderingen både har en summativ og formativ funksjon. Dette er i tråd med Black og Wiliam (1998) som argumenter for at læreren bør søke å finne et positivt forhold mellom disse to vurderingsformene. Når det gjelder vurderingens summative funksjon legger respondentene vekt på å skaffe seg oversikt over hva eleven kan, og argumenterer for å skaffe seg denne informasjonen på en systematisk måte. I så måte er det naturlig å tenke seg at vurderingssystemet ved denne skolen inneholder verktøy som gjør

en slik kartlegging mulig. Ut i fra problemstillingen min er det derfor naturlig å spørre seg om elevsamtalen kan være et slikt verktøy?

Videre synes respondentene å være opptatt av hvordan informasjonen om elevenes faglige og sosiale kompetanse kan brukes for å styrke samarbeidet mellom skole og hjem. De viser til at dette samarbeidet er tjent med at foreldrene har en mest mulig inngående kunnskap om elevenes faglige og sosiale kompetanse og hvilke mål det er forventet at de skal arbeide mot. På den måten settes foreldrene i bedre stand til å hjelpe elevene med å nå disse målene. Dette synet støttes av Rihel Brenna, leder av Foreldreutvalget for grunnskolen. I introduksjonen til Kristiansen (2004) viser hun til at i følge barneloven og FN sin menneskerettighetserklæring har foreldrene hovedansvaret for barns læring. Hun sier videre at når barna begynner i grunnskolen, delegeres noe av dette ansvaret og mandatet over på skolen. Dette skjer imidlertid ikke smertefritt da det er mange tanker, forventninger og følelser knyttet til denne ansvarsdelingen. Hun argumenterer videre for at foreldrene kan føle en viss form for utrygghet, fordi skolen og undervisningsmetodene har forandret seg siden de selv satt på skolebenken. Følgelig blir foreldrene utrygge i forhold til hvordan de kan følge opp barna (ibid.).

Informantenes opplever også at de, gjennom et godt samarbeid med elevenes foresatte, får nyttig informasjon om hvordan eleven fungerer all den tiden han/hun ikke er på skolen. Dette er informasjon læreren kan benytte seg av i læringsarbeidet. Det er verdt å legge merke til at informantene i de fleste tilfellene bruker både begrepet *faglig* og *sosial* når det omtaler elevenes utvikling og kompetanse. Dette er et forhold som jeg vil drøfte videre i kapittel 4.2.5 der jeg vil drøfte elevsamtalen i lys av Limstrand(2006) sitt begrep om *danning og vekst*.

Videre vises det til at vurdering også handler om å vurdere selve læringsprosessen og analysere hva eleven har gjort for å komme fram til et visst resultat. På den måten hevdes det at elevene kan veiledes i forhold til hvordan de på en best mulig måte kan komme seg videre. Dette er i tråd med en formativ vurderingsprosess som griper inn i læringsprosessen samtidig som den er fremoverrettet og gir eleven hjelp til å nå nye mål (Engh m.fl. 2007).

For å oppsummere så går det altså frem av undersøkelsen at informantene mener at vurderingen både bør ha en formativ og en summativ funksjon. Den summative vurderingen brukes for å skaffe seg en god oversikt over elevenes kompetanse, mens den formative

vurderingen griper inn i læringsprosessen og søker å veilede elevene i forhold til hvordan de skal nå nye mål. Videre kommer det fram at informantene er opptatt av at både faglig og sosial kompetanse vurderes, samtidig som de vektlegger at vurderingsarbeidet har stor betydning for samarbeidet mellom skole og hjem. Ut i fra denne beskrivelsen av vurderingens formål vil jeg nå se nærmere på hvorvidt elevsamtalen er et verktøy som benyttes for å nå disse intensjonene. Jeg vil begynne med å se på hvilken *funksjon* elevsamtalen har i skolens vurderingsarbeid.

4.2.2 Hvilken funksjon har elevsamtalen i skolens vurderingsarbeid?

I begynnelsen av dette kapittelet viste jeg til Black og Wiliam(1998), som definerte vurdering som en hel rekke aktiviteter som har som formål å gi tilbakemeldinger som bedrer elevenes læringsarbeid. I teorikapittelet har jeg vist til at elevsamtalen kan være en slik aktivitet. Jeg ønsker nå å redegjøre for hvilket syn respondentene har på hvilken funksjon elevsamtalen har i skolens vurderingsarbeid. Er den en gjennomtenkt del av et større system der hensikten er å bedre elevenes læringsarbeid?

Følgende utsagn viser hvilken plass lærer B mener at elevsamtalen har i vurderingsarbeidet ved skolen:

Elevsamtalen er en integrert del av vårt system for elevvurdering. Dette systemet består av elevsamtalen, planboka, samlepermen og kunnskapskartet. Vi har en plan som sier at hver enkelt lærer skal gjennomføre et visst antall samtaler i året, med form og vurdering, så det er ikke opp til den enkelte. Gjennom hele året har vi innsamling av det eleven mener er sitt beste arbeide, og på slutten av året blir dette samlet i en samleperm som blir en dokumentasjon på hva elevene har prestert de syv årene de går her.

Vi ser her at skolens vurderingssystem består av flere verktøy som til sammen utgjør skolens vurderingsarbeid. Det er også tydelig at skolen har en plan for hva samtalene skal inneholde og hvor ofte samtalene skal gjennomføres, slik som rektor beskriver i dette utsagnet:

”Organiseringen av samtalene følger en progresjonsplan der vi starter med to samtaler på første trinn, fire samtaler på andre trinn, seks samtaler på tredje trinn og åtte samtaler hvert år på fjerde, femte, sjette og syvende trinn.”

Samtlige informanter viser også til at elevsamtalens plass i vurderingsarbeidet har endret seg noe over tid, noe dette utsagnet fra rektor er et eksempel på:

Elevsamtalens plass i skolens vurderingsarbeid har endret seg mye i løpet av de siste årene. Tidligere var hyppigheten større, og samtalene i stor grad brukt til å planlegge

de neste 14 dagenes arbeid, i tillegg til å vurdere det som hadde vært. I dag blir samtalene hovedsakelig brukt til å vurdere det som har vært.

Ut i fra dette utsagnet kan det se ut som om elevsamtalen har mistet noe av sin formative funksjon, noe rektor også sier eksplisitt i dette utsagnet:

Man kan godt si at elevsamtalens funksjon har beveget seg fra en formativ funksjon til i større grad å ha en summativ funksjon. Hovedfokuset blir å vurdere opp mot kriterier og kjøre enkle tester for å se om elevene har nådd kompetansemålene i vårt kartleggingssystem.

Det kan se ut til at hovedårsaken til at rektor mener at samtalene har fått en mindre formativ funksjon, er at det settes av mindre tid til å planlegge elevenes videre arbeid enn tidligere.

For å bruke Black og Wiliam (1998) sin definisjon av vurdering for læring, er det en vurderingsform som skal samle inn informasjon om elevens læringsutbytte eller læringsprosess med det formålet og forbedre læringsarbeidet. Hvis vi ser på rektor sitt utsagn isolert, kan det virke som om elevsamtalen i første rekke benyttes til å samle inn informasjon, men at det er mere usikkert hvorvidt den har noen funksjon i forhold til å forbedre læringsarbeidet. Utsagnet forteller imidlertid ingenting om hva det faktisk samtales om, noe jeg vil drøfte seinere i dette kapitlet.

Det altså tydelig at elevsamtalen er en integrert del av skolens vurderingsarbeid. Videre fortelles det at dette arbeidet består av flere verktøy som til sammen utgjør skolens vurderingssystem. Når det gjelder elevsamtalens plass i dette systemet opplever respondentene at dette har endret seg mye de siste årene grunnet knapphet på ressurser. Tidligere hadde elevsamtalen en uttalt formativ funksjon, blant annet ved at læreren, sammen med eleven, planla læringsarbeidet for de neste 14 dagene. Denne praksisen har skolen gått bort i fra, og respondentene opplever derfor at elevsamtalen nå først og fremst har en summativ funksjon.

Da nedgang i ressurser blir brukt som en forklaringsmodell på hvorfor praksisen rundt elevsamtalene har blitt endret, kan det være interessant å finne ut mer om hvordan disse samtalene faktisk organiseres. Jeg har selv erfaring fra et utviklingsarbeid der det etter hvert vokste frem stor uenighet i lærerkollegiet i forhold til hvor mye tid det var legitimt å bruke på elevsamtalene. Jeg mener det er grunn til å tro at dette også har vært et aktuelt tema på den undersøkte skolen all den tid lærerressursene har blitt knappere. Følgelig vil jeg i det neste delkapitlet se nærmere på hvordan skolen organiserer elevsamtalene.

4.2.3 Hvordan organiseres samtalerne?

Ulvik (2002) argumenter for at det ofte kan være en fordel at klassestyrer gjennomfører elevsamtalene. Dette begrunner hun med at klassestyrer kjenner elevene best og har mest kontakt med de foresatte. På den måten blir det mulig å få til en tett kobling mellom elevsamtalene og skole-hjem samtaler. Dette er i tråd med praksisen på den skolen jeg har undersøkt, der kontaktlæreren gjennomfører elevsamtaler med sine elever. Det går også tydelig fram i forrige delkapittel at både lærere og rektor argumenterer for at elevsamtalen spiller en viktig rolle i samarbeidet mellom skole og hjem.

Lærer A sier følgende om hvordan de organiserer elevsamtalen:

Vi planlegger momenter som elevsamtalen skal inneholde i samarbeid med de andre lærerne på trinnet. Denne strukturen følger vi så langt det er rimelig. Dersom eleven brenner inne med ting har vi imidlertid erfart at elevene ikke får med seg så mye av det vi prater om. Da er det viktig å ta i ting som er viktig for eleven aller først, for deretter å gli over i på den planlagte strukturen. Dette bruker å fungere meget bra, vi har sjelden mere enn 2-3 momenter vi MÅ gjennom. Samtalene varer i utgangspunktet i 30 minutter, men dersom vi oppdager at en samtale krever lengre tid, er vi fleksible og tilpasser dette.

I dette sitatet gjør læreren rede for hvordan samtalen planlegges og hvor lang tid de bruker på hver enkelt samtale. Det går tydelig frem at momenter som samtalen skal inneholde, planlegges i samarbeid med andre lærere i forkant. Samtidig gjør hun rede for at dersom viktige uforutsette momenter dukker opp i løpet av samtalen, fraviker de den planlagte strukturen. I utgangspunktet settes det av 30 minutter til hver elev, men denne tiden kan også utvides eller reduseres ved behov. Limstrand (2006) argumenterer for at tiden som settes av til elevsamtalene differensieres i forhold til tema for samtalen og alder på elevene. Blant annet hevder hun at samtaler på småskoletrinnet krever kortere tid da elevene i større grad er åpne og meddelsomme. Ulvik (2002) på sin side gjør rede for at det er vanlig at en lærer samtaler med to elever i løpet av en skoletime, og argumenterer for ryddigheten i det å ha en fast tid å forholde seg til. Skolen jeg har undersøkt legger i forhold til dette lista relativt høyt når de opererer med 30 minutter fast tid til hver enkelt samtale. På den ene siden sikrer de ryddighet da faste tider er satt av til samtaler. Samtidig tar de høyde for at den planlagte strukturen fravikes dersom det viser seg at enkelte samtaler krever lenger eller kortere tid.

Følgende sitat fra rektor, som jeg også benyttet tidligere i oppgaven (s. 66), forteller om hvordan elevsamtalene organiseres:

”Organiseringen av samtalene følger en progresjonsplan der vi starter med to samtaler på første trinn, fire samtaler på andre trinn, seks samtaler på tredje trinn og åtte samtaler hvert år på fjerde, femte, sjette og syvende trinn.”

Videre forteller han at om noe om organisering av klassene: ”Her er vi organisert i storklasser, den minste klassen vi har er på 27 elever, men vi har også klasser som er oppe i 52 elever(...)”. Han gjør videre rede for at hver av disse storklassene har en grunnbemanning på to klassestyrere, i tillegg til tilleggsressurser som varierer i forhold til elevtallet. Trinnet der jeg har foretatt mine undersøkelser består av 27 elever fordelt på to klassestyrere. Det betyr at lærer A og lærer B i gjennomsnitt bruker 32 timer hvert skoleår for gjennomføring av elevsamtalene. I tillegg kommer tid til foreberedelse av samtalene og eventuelt etterarbeid. Ulvik (2002) viser til at den vanligste løsningen for å organisere elevsamtalene er at en lærer frigjøres ved at ambisjonene for arbeidet i resten av klassen tones ned. Dette er i tråd med praksis ved denne skolen. Når lærer A gjennomfører elevsamtale med en av sine elever, har lærer B ansvaret for de resterende 26 elevene. Ulvik (2002) gjør også rede for at en del skoler organiserer samtalene ved å benytte lærernes bundne eller ubundne tid. Rektor forklarer i følgende sitat hvorfor en slik metode ikke er valgt ved skolen:

Jeg kjenner til at noen skoler benytter lærerens teamtid, utenfor elevenes undervisningstid, til slike samtaler. Dette ville ført til mange praktiske problemer for oss, blant annet fordi mange av elevene er avhengig av skolebuss.

Men i tillegg til de praktiske utfordringene en slik organisering ville by på, argumenterer rektor for at elevsamtalen faktisk er en del av undervisningen og følgelig bør legges i undervisningstiden:

Jeg legger til rette for at lærerne skal kunne gjennomføre elevsamtalene ved å definere de som en del av undervisningen, og at de derfor legges i undervisningstiden(...). Nå argumenterer jeg også for at man kan kalle elevsamtalene **for** undervisning - det dreier seg jo om veldig tett oppfølging av elevene!”

Ulvik (2002) gjør rede for hvordan flere lærere opplever elevsamtalen positivt, men at de allikevel ikke har tid til å gjennomføre dem. Samtidig viser hun til at flere lærere sier at de må ta seg tid til elevsamtalen, da de underviser på en måte som krever at de må skaffe seg innsikt i elevenes perspektiv. Utsagnet over viser at elevsamtalen er forankret i skolens virksomhet som en *del* av undervisningen, ikke en aktivitet som kommer i *tillegg*. En kan derfor tenke seg at dette er en faktor som er med på å legitimere tiden som lærerne bruker på å gjennomføre elevsamtalene og at tidsbruken derfor i større grad oppleves som nyttig.

4.2.4 Elevsamtalen som et verktøy for å kartlegge elevenes læring

I teorikapittelet har jeg gjort rede for forskning som argumenterer for et helhetlig vurderingssystem der målet er å forbedre elevenes læring. Blant annet er det viktig å inkludere elevene i både de formative og de summative vurderingsprosessene for at de skal lære mest mulig (Slemmen, 2008). De summative vurderingsprosessene kan beskrives som aktiviteter som har til hensikt å samle informasjon om hva eleven kan i forhold til gitte mål (Engh m.fl. 2007). Lærer B mener at elevsamtalen er en viktig bidragsyter i å samle inn denne informasjonen:

Som lærer slipper jeg å synse så mye. Ved bruk av kompetansekartene i tillegg synes jeg vi får veldig eksakt kunnskap om hvor elevenes faglige og sosiale utvikling. Kjære vene hvor mye vi har sittet og synset om ting tidligere. Nå føler jeg meg mye tryggere i rollen som vurderer.

Lærer A viser også til at elevsamtalen er viktig i forbindelse med summative vurderingsprosesser:

Det største nytteverdien for meg med å gjennomføre elevsamtaler er at jeg får en mye bedre oversikt over hva elevene kan og ikke kan samt elevens sosiale liv. Uten elevsamtalen ville hatt en mye dårligere oversikt over elevene og kanskje måttet hatt masse prøver for å finne ut hvor de står hen. Og hvor "valid" ER egentlig resultater fra prøver for en 4. klassing? Greier prøva å få fram det han eller hun kan?

I tillegg til å argumentere for at samtalen er viktig for å skaffe seg oversikt over hva eleven kan, antyder hun at elevsamtalen også kan erstatte enkelte summative prøver. I tillegg stiller hun spørsmålstegn ved validiteten til slike prøveresultater.

Rektor ved skolen legger også stor vekt på at elevsamtalen bidrar til å vurdere elevene i forhold til kompetansemålene: "Hovedfokuset blir å vurdere opp mot kriterier og kjøre enkle tester for å se om elevene har nådd kompetansemålene i vårt kartleggingssystem."

Vi ser her at respondentene legger stor vekt på at elevsamtalene er nyttig for å skaffe seg oversikt over elevenes kunnskaper i henhold til gitte kompetansemål. Samtidig kan det virke som om elevsamtalen i liten grad brukes til å hjelpe elevene til å sette målsetninger for læringsarbeidet og utvikle strategier for å nå disse målene på en best mulig måte. Ut i fra disse utsagnene tyder det altså på at elevsamtalens viktigste formål er å bidra til vurdering av læring. Det antydes at samtalene tidligere hadde en tydeligere formativ funksjon, da læreren blant annet planla arbeid og læringsmål for de neste 14 dagene sammen med eleven. Denne praksisen har man imidlertid gått vekk i på grunn av ressursituasjonen. I følge Birenbaum

m.fl. (Slemmen, 2006) kan en overdreven fokus på vurdering *av læring* føre til elevene først og fremst blir gode på det de måles i. Dersom måleredskapene da ikke er i samsvar med det man ønsker at elevene skal lære, er det rimelig grunn til å tro at læringsutbyttet ikke vil samsvare med læringsresultatet. På en annen side er det grunn til å tro at summativ vurdering også spiller en viktig rolle i et helhetlig vurderingssystem der målet er vurdering *for* læring. Læreren må skaffe seg informasjon om elevenes kunnskapsforståelse og kompetanse for å før de kan sette nye mål og hjelpe elevene med å utvikle strategier for å nå disse målene på en mest mulig hensiktsmessig måte (Black & Wiliam, 1998). Spørsmålet blir da om elevsamtalen er et godt egnet verktøy for å skaffe seg denne informasjonen? Ut i fra respondentenes utsagn kan det virke slik, og en av respondentene argumenterer også for at dersom de ikke hadde hatt elevsamtalen måtte de benyttet seg av ulike summative prøver for å ivareta denne funksjonen. Hun stiller også spørsmålstegn til validiteten til slike prøver.

Det er også grunn til å merke seg at begge lærerne argumenterer for at elevsamtalen skal være med på å skaffe informasjon om elevenes sosiale utvikling så vel som den faglige. Dette tyder på at lærerne under samtalen har en dialog med elevene som innbefatter både faglig og sosial utvikling. Dette er ikke helt i tråd med endringene i forskriften til opplæringsloven der det gis tydelige føringer på at faglig og ikke faglig utvikling skal holdes atskilt i forbindelse med den halvårige obligatoriske vurderingssamtalen (KD, 2009). Jeg kjenner ikke til argumentene for at dette skillet ble opprettet, men jeg kan i alle fall tenke meg to grunner:

1. Man ønsker et sterkere fokus på vurdering *for* læring og derfor gjøres det eksplisitt at den halvårige vurderingssamtalen *skal* omhandle elevens faglige utvikling.
2. Man er redd for at temaer som omhandler elevenes sosiale utvikling fort kan kreve så mye energi og fokus at de vil komme i veien for en god dialog omkring elevens faglige utvikling.

Denne forskriftsendringen kom høsten 2009 og dermed etter at intervjuene ble utført. Jeg har følgelig ikke grunnlag for å uttale meg om endringen har fått noen innvirkning på praksisen på skolen jeg har undersøkt. Imidlertid sier forskriften at det skal gjennomføres minst en vurderingssamtale hvert halvår. Da klassetrinnet jeg har undersøkt gjennomfører fire samtaler i halvåret, vil forskriftendringen i praksis bety at en av disse må forbeholdes en dialog rundt elevens faglige utvikling, mens de tre andre kan gjennomføres som tidligere.

Til tross for at respondentene i undersøkelsen i første rekke vektlegger vurderingens summative funksjon når de blir spurt om hva formålet med elevsamtalen er, kan det allikevel tenkes at samtalen har en formativ funksjon. Det kan tenkes at lærerne opplever et mediefokus og en ytre styring av skolen som i stor grad fokuserer på vurdering *av* læring. Eksempler på dette kan være gjennomføring og offentliggjøring av de nasjonale prøvene. Følgende utsagn fra rektor *kan* tyde på det:

Ja, det har blitt et veldig trykk på dette med læringsresultater og det at de offentliggjøres. Om vi vil eller ikke så styres vi av det også i skolehverdagen. Vi preges av det. Men når det er sagt så tror jeg faktisk det er bra at det legges et trykk på det der! Det at vi har et kvalitetssystem som gjør at vi kan finne ut hvor vi står hen. Jeg mener ikke at det er negativt, selv om vi til tider kan føle det pressende. Det er klart at det kan føles stressende, det at man hele tiden skal testes, og det går en grense for hvor mye man kan gjennomføre av det, men vi trenger noe av det der.

Det kan tenkes at informantene opplever at det fokus mye på elevenes faglige ståsted og lite på hvordan resultatene kan benyttes for å forbedre læringsarbeidet. Når respondentene så blir spurt om formålet med elevsamtalen, kan det tenkes at den summative vurderingen er det de først tenker på. Dette er kanskje også den vurderingsformen som har lengst tradisjoner i Norge, og kanskje også den eneste vurderingsformen som var tema den gangen de tok sin formelle utdanning. Begrepet vurdering *for* læring er også et relativt nytt begrep i norsk sammenheng (Engh m.fl., 2007) og det kan tenkes at respondentene ikke har inngående kjennskap til relevante begreper som kjennetegner denne vurderingsformen. Jeg stilte derfor en rekke oppfølgingsspørsmål for å finne ut mer om formålet med elevsamtalen ved den undersøkte skolen. Respondentenes svar på disse spørsmålene vil bli presentert og drøftet i de neste to delkapitlene.

4.2.5 Kan elevsamtalen bidra til å øke læringsutbyttet?

I teorikapittelet har jeg gjort rede for at elevenes medvirkning er viktig dersom vurderingsarbeidet skal føre til bedre faglig utvikling. Blant annet har Black og Wiliam (1998) vist at dersom elever blir gjort godt kjent med fagmål og vurderingskriterier, presterer de signifikant bedre. Videre har de vist at dersom elevene i tillegg blir trent i refleksjon over kvaliteten på eget arbeid, vil de prestere enda bedre. Følgende utsagn fra elev A kan knyttes opp mot det at elevene blir trent i refleksjon over kvaliteten på eget arbeid som en følge av elevsamtalen:

Når jeg har elevsamtaler lærer jeg å finne fram til ting og å velge ut ting jeg har gjort som er bra. Jeg lager meg liksom sånne bilder i hodet. Når jeg har gjort noe som er bra husker jeg det! Når jeg har gjort noe jeg er fornøyd med, husker jeg det mye fortere. Hvis jeg ikke er fornøyd med det, husker jeg ikke at jeg har gjort det en gang!

Eleven gjør altså rede for at hun lærer å vurdere kvaliteten på eget arbeid når hun har elevsamtalene. I tillegg så kan det synes som om hun også har arbeidet sammen med læreren om strategier for hvordan hun kan huske arbeider som er kvalitetsmessig gode. Utsagnet sier imidlertid ingenting om hva slags kriterier som ligger til grunn for hva som er god kvalitet. Imidlertid forteller neste utsagn meg at skolen har utarbeidet vurderingskriterier knyttet til fagplanmål. Disse fagplanmålene gjøres eksplisitte for elevene i kompetansekartene. Lærer B gjør videre rede for at disse kriteriene først og fremst er utarbeidet for at lærerne skal vurdere måloppnåelse på en mest mulig rettferdig måte:

I forbindelse med kompetansekartene våre har vi utarbeidet en veiledning med kriterier for hva som kreves for å oppfylle de ulike målene. Hvis vi ikke hadde hatt disse kriteriene, ville vi fått store forskjeller i hva vi etterspør. Vi har altså vurderingskriterier, men bare på ett nivå. Enten så kan du det eller så kan du det ikke.

Ut i fra dette utsagnet går det også tydelig frem at vurderingskriteriene er utarbeidet på ett nivå, noe som betyr at enten har du oppfylt målet eller ikke. Følgelig er det grunn til å stille seg spørsmål ved hvilket nivå disse kriteriene er lagt på? Er det mulig også for svakere elever å oppnå full måloppnåelse og er målene utfordrende nok for faglig sterke elever? I følge Dale (2004) vil dette være problematisk. Han argumenter for at dersom målet om likeverdig opplæring skal kunne realiseres, må opplæringen legges opp på en slik måte at det stilles realistiske krav og forventninger til elevene som samsvarer med elevenes evner og forutsetninger. Følgelig argumenter han for at det utarbeides vurderingskriterier som tilsier at en elev kan erfare høy grad av mestring også på et lavere ferdighetsnivå.

Det framgår ikke av intervjuene hvorvidt vurderingskriteriene gjøres kjent for elevene, men det er tydelig at fagmålene gjøres kjent og gjøres eksplisitte på elevenes kompetansekart. Spørsmålet blir derfor om vurderingskriteriene har en formativ funksjon i forhold til elevenes læring, eller om de kun er til hjelp for læreren når måloppnåelsen skal vurderes? Samtaler læreren med elevene om hva som må til for å nå de ulike fagmålene? Følgende referat fra rektor kan tyde på det:

Det vurderingssystemet vi har i dag tror jeg har en positiv effekt på læringsarbeidet i klasserommet. Når det fungerer som det er tenkt, tror jeg vi lettere synliggjør for eleven hva som forventes. Når eleven vet hva han skal strekke seg mot, tror jeg det fører til økt læringsutbytte.

Utsagnet sier ikke eksplisitt at det samtales om vurderingskriterier i elevsamtalene. Allikevel argumenterer rektor for at elevsamtalen fører til at elevene vet hvilke faglige forventninger som stilles. Engh m.fl. (2007) viser til at mange elever vil oppleve skolearbeidet som mere meningsfullt, dersom de vet hvilke faglige forventninger som stilles. For at elevvurdering skal føre til bedre læring, forutsettes det at elevene har en bevissthet i forhold til hva de skal lære og på hvilken måte de lærer det best (ibid). Videre argumenterer Engh mfl. (2007) for at en slik type bevissthet er med på å øke motivasjonen for læringsarbeidet. Denne argumentasjonen støttes opp av lærer A som sier følgende:

Ved å gjennomføre elevsamtaler tror jeg elevene blir mer bevisste på seg selv og bevisste på hva de kan og ikke kan. De skjønner hva de ikke kan faglig og hva de må lære. Jeg tror også de blir mer selvbevisste – hvem er jeg, hvilke kamerater har jeg, sterke og svake sider også videre.

I følge Engh mfl. (2007) så vil det at elevene har kontroll over hvor langt de har kommet i læringsprosessen, stimulere til faglig refleksjon underveis. Dette utløser en metakognitiv aktivitet, det vil si at elevene, gjennom refleksjon, blir bevisst på sin egen læringsprosess (ibid.) Dette fører til mer effektiv læring da elevene i større grad blir i stand til å arbeide målbevisst og strukturert. Lærer A er også opptatt av elevenes refleksjon over egen læring, noe følgende sitat er et eksempel på:

Jeg tror elevene blir mer reflektert når de snakker med voksne om ulike temaer, enten det er sosialt eller skolefaglig. De har hele tiden voksne å prate med i tillegg til at de prater seg i mellom også. Det at man kan tenke høyt og høre hvordan andre reagerer på seg selv, fører til at man begynner å reflektere over hvordan man er og hvordan man blir oppfattet av andre. Elevene blir også bedre på å reflektere over hva de kan og ikke kan.

Det er her tydelig at læreren er opptatt av mer enn refleksjon over egen læringsprosess. I dette sitatet sidestilles refleksjon over egen læring med refleksjon over egen sosial rolle. Eleven skal gjennom elevsamtalen bli mer bevisst på hvordan han fungerer og oppfattes av andre i det sosiale fellesskapet han/hun tilhører. Dette er i tråd med Limstrand (2006) sin argumentasjon for hvordan vurderingsdialogen skal bidra til danning og vekst. Hun argumenterer for at dannelsesbegrepet må sees i sammenheng med at skolen har ansvar for å utvikle tenkende og reflekterende mennesker. Videre viser hun til Hellesnes (1975) som opererer med begrepet *dannelsessosialisering*. Dette begrepet innebærer at individet som subjekt vektlegges, og at man har tiltro til mennesker som fornuftsvesener (ibid.). I en slik form for sosialisering tar man ikke kunnskap for gitt. Derimot er det vesentlig at man stiller

spørsmål, reflekterer og vektlegger arbeidsmåter som fører til demokratiske, tenkende og handlende mennesker. Sagt på en annen måte vil sosialisering i et dannelsingsperspektiv føre til at elevene er delaktige og deltakende i egen sosial utviklings- og læringsprosess (ibid.).

I forrige delkapittel drøftet jeg forskriftsendringen som innebærer at elevene har krav på en samtale i halvåret der temaet skal være faglig utvikling. Ut i fra argumentasjonen i avsnittet over, er det grunn til å stille seg kritisk til et skarpt skille mellom elevsamtalens faglige og sosiale funksjon. Elevene lærer sammen i et sosialt fellesskap og dersom vurderingen skal ha som formål å hjelpe eleven til å lære mer, er det logisk at elevens sosiale utvikling sees i sammenheng med faglig utvikling. Videre vil jeg argumentere for at en slik type dialog bør foregå i en slik type setting som elevsamtalen representerer. Dette vil jeg begrunne med følgende:

Dersom elevsamtalen ikke skulle benyttes, er det grunn til å tro at læreren måtte gjennomføre dialogen i klasserommet med flere elever tilstede. Faren er da at den såkalte dialogen mellom elever og lærer *kan* blir en *monologisk dialog* der læreren i stor grad innehar kontroll og regi. I praksis er det da lærerens enetale som suppleres av elevene der det passer inn (Dysthe, 2005). I en elevsamtale kan en tenke seg at det er lettere for læreren å ta hensyn til den ene elevens perspektiv, og på den måten legge forholdene til rette for en *ekte dialog* der mening skapes gjennom diskurs i spennet mellom deltakernes indre dialog med seg selv og dialogen med den andre parten (Limstrand, 2006).

For å oppsummere er det flere forhold som tyder på at elevsamtalen ved den undersøkte skolen *kan* føre til økt læringsutbytte. For det første ser det ut som om elevsamtalen, sammen med kompetansekartene, er med på å tydeliggjøre hvilke forventninger som stilles til eleven. Videre opplever de forespurte respondentene at dialogen mellom lærer og elev gjør elevene mer bevisst på hva de skal lære og på hvilken måte de lærer det best. Det at fagmål og vurderingskriterier gjøres eksplisitt for elevene, er en viktig faktor for å bedre elevenes læringsutbytte (Black & Wiliam, 1998). Det virker som om elevsamtalene ved den undersøkte skolen er med på å gjøre fagmålene tydelige for elevene, men når det gjelder vurderingskriterier er jeg mer usikker. Det går fram av respondentenes svar at de har utarbeidet vurderingskriterier til fagmålene, men jeg kjenner ikke til hvorvidt disse blir tatt opp i dialog med eleven. Videre er det også grunn til å stille seg kritisk undrende til at

vurderingskriteriene er utarbeidet på bare ett nivå dersom de skal virke læringsfremmende. Dersom kriteriene for måloppnåelse ikke ligger innenfor elevens *nærmeste utviklingssone* er det vanskelig å tenke seg at en dialog med lærer vil kunne hjelpe eleven med å utvikle gode strategier for å nå disse målene. I følge Black og Wiliam (1998) er det viktig å bygge opp en klasseromskultur der alle elevene har tro på at de kan prestere. For å få til dette er det grunn til å tro at vurderingskriteriene må være tilpasset ulike typer kompetansenivå innenfor hvert fagmål.

Videre er respondentene opptatt av at elevsamtalene tar for seg elevenes sosiale utvikling så vel som den faglige. De opplever at elevene blir mer bevisst på sin rolle i det sosiale fellesskapet, noe som er en forutsetning for sosialisering i et dannelsesperspektiv. Dette er i tråd med Limstrand (2006) sin argumentasjon for hvordan vurderingsdialogen skal føre til *danning og vekst*. På en annen side har det kommet tydelige signaler gjennom forskriftsendringen til opplæringsloven om at det bør skilles mellom faglig og sosial utvikling i elevsamtalene (KD, 2009). Det er derfor sannsynlig at den undersøkte skolen må utvikle gode argumenter for hvorfor de ønsker å opprettholde en praksis der disse to temaene behandles i den samme elevsamtalen. Er det mulig å utvikle gode systemer der man oppretter et slikt skille som opplæringsloven fordrer, og allikevel opprettholde intensjonene med elevsamtalen?

Jeg har nå hovedsakelig drøftet forhold rundt elevsamtalen knyttet til læring, vurdering *av* læring og vurdering *for* læring. I de neste delkapitlene vil jeg ta for meg forhold knyttet til hvordan elevsamtalen kan bli en god dialog som fører til utvikling hos eleven. Spiller det noen rolle hvordan elevsamtalene gjennomføres, og er kvaliteten på samtalene avhengig av lærernes kommunikative ferdigheter? Og har relasjonen mellom elev og lærer noen betydning for hvilket utbytte elevsamtalen gir?

4.2.6 Elevsamtalens har betydning for relasjoner mellom lærer og elev

Hattie (2009) har gjennom metastudier analysert skoleforskning i USA, Storbritannia og Australia i perioden fra 1976 til 2007. Metastudiene inkluderer til sammen 83 millioner elever, og formålet har blant annet vært å finne hvilke faktorer ved skolen som påvirker elevenes læring i størst grad. Konklusjonen av dette arbeidet er at relasjonen mellom lærer og elev er den faktor som i størst grad påvirker elevenes læring. I følge rektor ved skolen jeg har

undersøkt er elevsamtalen et viktig virkemiddel for å skape gode relasjoner mellom lærer og elev:

Jeg tror at elevsamtalen har en svært viktig betydning for å skape gode relasjoner mellom lærer og elev. I en klasse med mange elever er det viktig for alle elevene at de føler at de blir sett av læreren. Når du har denne en til en samtalen med lærer, kvalitetssamtalen med læreren din, tror jeg det gjør noe positivt med elevene. Man kan i større grad åpne seg slik at man får en mer direkte samtale med læreren. Dette er åpenbart at det skaper gode relasjoner i de aller fleste tilfeller.

Lærer B sier også noe om hvordan elevsamtalen kan påvirke relasjonen mellom lærer og elev:

Jeg føler at jeg kommer veldig nær både unger og foreldre. Jeg føler at relasjonene blir tettere og bedre enn det jeg opplevde før samtalene. Det fører til at du får tettere relasjoner til noen elever (de du er kontaktlærer for) og jeg føler at det er en veldig styrke. Jeg tror at det å bli sett og bli hørt, og det å oppleve nærhet og trygghet til læreren din, tror jeg er kjempeviktig for elevene.

Vi ser her at det argumenteres for at elevsamtalen er viktig for å skape gode relasjoner mellom lærer og elev. Verken lærer eller rektor begrunner eksplisitt hvorfor samtalen har denne effekten, men begge antyder at det at elevene opplever å bli ”sett” og ”hørt” er en medvirkende årsak.

Undersøkelsen til Hattie (2009) sier lite om *hvorfor* gode relasjoner mellom lærer og elev fører til gode læringsresultater. Jeg vil derfor se nærmere på Wadel (2002) som drøfter læring i et relasjonelt perspektiv. Dette gjør han ved å vise til at læringen skjer i et *læringsforhold* som en følge av *samhandling* mellom to parter. Videre viser han til at det finnes en sammenheng mellom elevenes læring, et gjensidig *motivasjonsforhold*, et gjensidig *tillitsforhold*, et gjensidig *følelsesforhold* og et gjensidig *aktelsesforhold* mellom lærer og elev. Figuren under illustrerer sammenhengen mellom forholdene:

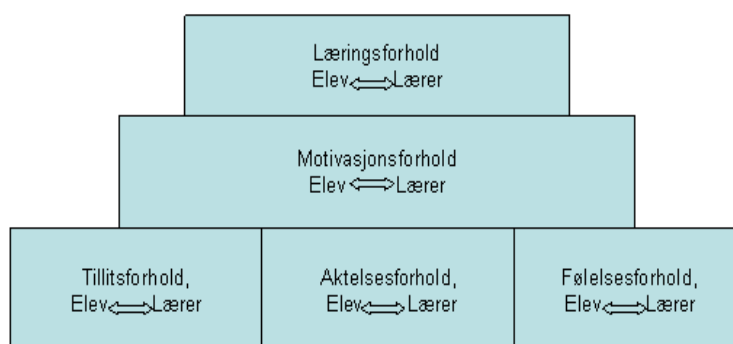


Fig. 4: Modell som illustrerer Wadel (2002) sin teori om læring i et relasjonelt perspektiv. (Rønning, 2009)

Modellen, utformet som en slags pyramide, illustrerer at et læringsforhold er basert på samhandling mellom lærer og elev. Denne samhandlingen består av to delhandlinger; det å lære fra seg og det å lære til seg (Wadel, 2002). Dette læringsforholdet bygger på at partene er i stand til å gjensidig motivere hverandre. Et slikt motivasjonsforhold bygger igjen på at det må eksistere et tillitsforhold, aktelsesforhold og et følelsesforhold som grunnlag for motivasjonsforholdet. Alle byggesteinene i pyramiden er med på å forsterke hverandre både positivt og negativt, og er på den måten gjensidig avhengig av hverandre (ibid.). Som jeg drøftet tidligere hevder to av informantene at det at elevene føler seg sett og hørt i tillegg til at de opplever nærhet og trygghet til læreren, er faktorer som bedrer relasjonen mellom lærer og elev. Spørsmålet er om disse faktorene kan sees i sammenheng med aktelsesforholdet, følelsesforholdet og tillitsforholdet som jeg viser til i modellen over? I så fall er det grunn til å tro at elevsamtalene er med på å danne et godt grunnlag for et motivasjonsforhold og dermed også et gjensidig læringsforhold i henhold til Wadel (2002) sin teori.

Elev B kommer med følgende utsagn som kan knyttes til det relasjonelle forholdet mellom lærer og elev:

Jeg synes det er veldig greit å ha elevsamtale med læreren min, for da får jeg sagt ting som er viktig for meg, men som jeg ikke får sagt i klasserommet. I klasserommet blir jeg ofte sint, og da er det akkurat som om det er en sånn hengelås der og da får jeg ikke sagt noe, ja du skjønner sikkert hva jeg mener(...).

Eleven har tidligere i intervjuet beskrevet en hverdag hvor det går mye opp og ned humørmessig, og at han derfor ofte blir sint i klassen, noe som gjør at han føler at det "låser seg". Det at han da synes at det er enklere å uttrykke seg gjennom elevsamtalen kan jo bety flere ting. For det første kan det skyldes det at han har læreren på tomannshånd. Dette kan føre til at læreren i større grad kan lytte med *fokusert oppmerksomhet* slik Limstrand (2006) beskriver det. Spørsmålet er om samtalen også er med på å påvirke tillitsforholdet, aktelsesforholdet og følelsesforholdet til læreren slik Wadel (2002) viser til? I så fall kan det være med på å bygge opp et motivasjonsforhold som igjen vil kunne danne grunnlag for et gjensidig læringsforhold mellom eleven og læreren.

Limstrand (2006) argumenterer også for at tillit mellom lærer og elev er et fundament for læring og utvikling. Videre viser hun til at et tillitsforhold mellom lærer og elev må vokse seg fram på bakgrunn av ulike handlinger og hendelser, og følgelig ikke kan påtvinges elevene. I tillegg drøfter hun hvordan elevsamtalen, som et ledd i læring og utvikling, kan påvirke denne tilliten mellom lærer og elev i positiv retning. Hun gjør også rede for at tillit

eksisterer i relasjoner mellom mennesker og følgelig er basert på anerkjennelse av hverandre. Det gjør hun ved å vise til Løvlie Schibbye (1988) som argumenterer for at en anerkjennende væremåte ikke er forenlig med en strategisk væremåte. Derimot er den *anerkjennende dialogen* viktig for å bygge opp en tillitsrelasjon (ibid.).

Rektor berører også dialogbegrepet i følgende utsagn:

Når du har denne en til en samtalen med lærer, kvalitetssamtalen med læreren din, tror jeg det gjør noe positivt med elevene. Man kan i større grad åpne seg slik at man får en mer direkte samtale med læreren. Dette er åpenbart at dette skaper gode relasjoner i de aller fleste tilfeller.

Her viser han til at måten dialogen mellom elev og lærer foregår på, kan påvirke relasjonen mellom de på en positiv måte. Han legger vekt på det at elevene åpner seg i slike samtaler, noe som sannsynligvis forutsetter et godt tillitsforhold mellom lærer og elev. Det er også grunn til å tro at denne tilliten vil komme gradvis etter hvert som elevene blir vant til å samtale med læreren, og at graden av tillit som opparbeides er avhengig av hvorvidt samtalen bærer preg av en anerkjennende dialog. Hvorvidt elevsamtalene ved denne skolen bærer preg av å være en anerkjennende dialog kjenner jeg ikke til ut i fra svarene respondentene har gitt meg. Jeg vil imidlertid drøfte dette i kapittel 4.2.8 der jeg vil foreta en enkel analyse av en elevsamtale på den undersøkte skolen.

For å oppsummere så er det tydelig at respondentene ved skolen er av den oppfatning at elevsamtalen fører til at relasjonene mellom lærer og elev bedres. Dette er alene et positivt sett i lys av Hattie (2009) sine metastudier, som viser at denne relasjonen er den viktigste faktoren når det gjelder å påvirke elevenes læring. Denne studien forteller imidlertid ikke så mye om *hvorfor* dette er tilfelle, men viser til en sterk positiv korrelasjon mellom de to faktorene læringsutbytte og den nevnte relasjonen. Dette kunne med andre ord være interessant å finne ut mer om denne sammenhengen. Men ved å følge Limstrand (2006) sin argumentasjon så er det grunn til å tro at et godt tillitsforhold mellom lærer og elev fordrer at disse samhandler i situasjoner der de møter hverandre med en anerkjennende væremåte. Dersom elevsamtalen bærer preg av å ha en anerkjennende dialog, er det derfor grunn til å tro at denne samtalen vil være et viktig virkemiddel for å bygge opp et tillitsforhold som igjen vil være basis for læring og utvikling hos eleven.

Videre vil jeg anta at en god relasjon mellom lærer og elev også kan være en forutsetning for at dialogen skal bli god, slik at dette er en prosess som virker begge veier. I neste delkapittel

vil jeg følgelig drøfte faktorer som kan være med på å påvirke kvaliteten på den dialogen en elevsamtale representerer.

4.2.7 Den gode samtalen

I de foregående delkapitlene har jeg blant annet drøftet hvorvidt elevsamtalen kan være et godt verktøy for å få elevene til å reflektere over egen læringsprosess og sosial utvikling. Samtidig argumenterer Engh m.fl. (2007) for at elevsamtalen da må inneholde spørsmål som utfordrer en slik refleksjonsprosess. Videre viser de til at det krever mye kompetanse og erfaring hos læreren for at en slik dialog skal føre til verdifull refleksjon hos elevene. Ulvik (2002) viser til at det tar tid å opparbeide seg en slik type kompetanse. Ved å gjennomføre elevsamtaler og reflektere over egen praksis, opparbeider lærerne seg kompetanse på å gjennomføre gode elevsamtaler (ibid.). Lærer B beskriver sin egen kompetanse på elevvurdering generelt og elevsamtalene spesielt med følgende sitat:

Jeg har ingen formell kompetanse i elevvurdering, det var ikke noe tema da jeg gikk på lærerhøgskolen. Jeg vil allikevel vurdere min egen kompetanse innen elevvurdering til å være høy, spesielt på det praktiske feltet når det gjelder å gjennomføre elevsamtalene. Jeg har ikke så mye teoretisk forankring, men jeg har jo jobbet mye med det for å utvikle gode metoder. Gjennom dette arbeidet mener jeg at jeg har fått masse erfaring.

Læreren legger her stor vekt på den kompetansen hun har opparbeidet seg ved å jobbe praktisk med skolens vurderingssystem. Også lærer A legger vekt på at hun har tilegnet seg kompetanse på elevvurdering ved hjelp av praktisk erfaring:

Jeg mener at jeg har ganske god kompetanse på dette med elevvurdering. Størstedelen av denne kompetansen har jeg opparbeidet meg gjennom erfaring og praksis ved denne skolen i forbindelse med elevvurderingssystemet vårt. Spesielt når det gjelder elevsamtalene mener jeg at jeg har lært meg noen grep som gjør at jeg har blitt ganske god på det å snakke med barn.

Lærer B argumenterer også for at lærerens kommunikative ferdigheter er viktig for å få et godt utbytte av elevsamtalene:

Lærerens kommunikative ferdigheter er viktig i forhold til å få noe ut av elevsamtalene, for å bevisstgjøre elevene, få de til å reflektere. Læreren **må** involvere seg, og er han ikke villig til det, blir denne rollen vanskelig. Så det med lærerens evne til å kommunisere med elevene tror jeg slår ut veldig.

Lærer B legger her også vekt på at læreren må involvere seg for at samtalen skal bli vellykket. Hun utdyper ikke hva hun mener med det å involvere seg, men det kan være interessant å trekke noen paralleller til Limstrand (2006) som viser til at tillitsbygging

mellom lærer og elev krever at læreren involverer seg. Tillit mellom lærer og elev er i følge Limstrand (2006) en forutsetning for å skape en god dialog, og denne tilliten er basert på anerkjennelse av hverandre. Følgelig vil det at læreren involverer seg kunne styrke tillitsforholdet mellom lærer og elev, noe som igjen er med på å danne grunnlaget for læring og utvikling hos eleven.

Vi ser altså at respondentene argumenterer for at lærerens kommunikative ferdigheter spiller en viktig rolle i forhold til å heve kvaliteten på elevsamtalene. Dette begrunnes med at det er krevende å stille spørsmål som setter i gang en refleksjonsprosess hos eleven. Dette forholdet drøfter Dysthe (1995) når hun redegjør for forskjellen mellom *autentiske* og *semiautentiske* spørsmål. Begge spørsmålstypene kjennetegnes ved at de er åpne i spørsmålsstillingen. Det betyr at det er rom for flere svaralternativer og at det følgelig ikke finnes noe fasitsvar.

Imidlertid kan det finnes ett eller flere svaralternativer i bakgrunnen som læreren på forhånd kjenner til. I så fall er spørsmålet i følge Dysthe (1995) semiautentisk. Dersom spørsmålet skal være autentisk innebærer det at læreren på forhånd heller ikke sitter med svaret. Han stiller med andre ord ikke spørsmålet fordi han ønsker å sjekke ut hva eleven kan, målet er heller å få frem elevens tolkning, forståelse og refleksjon (ibid.). Ut i fra informantenes svar kan ikke jeg si noe om lærerne stiller autentiske spørsmål i elevsamtalene. Imidlertid tyder utsagnene på at lærerne mener det er viktig at de innehar en type kompetanse som setter dem i stand til å stille spørsmål som skaper refleksjon hos elevene. Ut i fra Dysthe (1995) sin argumentasjon kan en slik type kompetanse være evnen til å formulere autentiske spørsmål.

Begge lærerne vurderer sin egen kompetanse til å føre en dialog med barn til å være god, og fremhever at de har opparbeidet seg denne kompetansen som en følge av erfaringer gjennom praksis. Selv om de ikke uttrykker det eksplisitt, er det grunn til å tro at det har foregått en prosess der refleksjoner over egen praksis har bidratt til å utvikle egen kompetanse (Ulvik, 2002). Videre argumenterer en av lærerne for viktigheten av at læreren tør å involvere seg under elevsamtalene. Læreren utdyper ikke dette ytterligere, så det er vanskelig å si noe sikkert hva som menes med det å involvere seg. En kan imidlertid tenke seg at det menes at læreren viser en oppriktig interesse for eleven og signaliserer et ønske om å ta del i dennes verden. I så fall er det grunn til å tro at en slik holdning fra lærerens side vil være med på å styrke tillitsforholdet mellom lærer og elev.

I de foregående delkapitlene har jeg drøftet flere forhold knyttet til elevsamtalen slik informantene forteller om den på den undersøkte skolen. Det er altså informantenes

subjektive opplevelse av praksis som jeg har drøftet i lys av relevant teori. Dette er da også i tråd med det fenomenologiske perspektivet jeg har valgt for oppgaven, som i følge Johannesen m.fl. (2007) tar mål av seg å beskrive hvordan andre mennesker subjektivt opplever et gitt fenomen. For å tilføre undersøkelsen mer dybde har jeg i tillegg valgt å observere to elevsamtaler ved den undersøkte skolen. Følgelig vil jeg i det neste delkapittelet presentere utdrag fra en av samtalene og foreta en analyse i henhold til en enkel analysemodell (Limstrand, 2006).

4.2.8 Enkel analyse av en samtale

Jeg avsluttet delkapittel 4.2.6 med å vise til at en god dialog mellom elev og lærer forutsetter et tillitsforhold basert på anerkjennelse av hverandre (Limstrand, 2006). Videre har jeg gjort rede for at det å føre en god dialog med tanke på å få elevene til å reflektere over egen læringsprosess og sosiale utvikling, krever kompetanse hos læreren. Det er også rimelig grunn til å tro at denne kompetansen oftest opparbeides ved at læreren gjennomfører elevsamtaler samtidig som de reflekterer over egen praksis. Under innsamling av data observerte jeg to elevsamtaler, en mellom lærer A og elev A og en mellom lærer B og elev B. Jeg ønsker nå å se nærmere elevsamtalen mellom lærer B og elev B. Inneholder denne elevsamtalen kjennetegn på det Limstrand karakteriserer som en god samtale?

Limstrand (2006) foreslår fem kategorier som kan være til hjelp for å analysere kvaliteten på en elevsamtale, noe følgende tabell illustrerer:

	Kriterier for den gode samtalen:	Kriterier for den dårlige samtalen:
Kategori 1	Fokusert oppmerksomhet	Opplevelsesmessig fjernhet
Kategori 2	Velvillig fortolkning, anerkjennelse	Vurdering
Kategori 3	Bevegelig rollefordeling	Ensidighet i rollefordeling
Kategori 4	Danningsorientert	Tilpasningsorientert
Kategori 5	Vekst og utviklingsorientert	Ikke vekst og utviklingsorientert

Tabell 4: Analysekategorier for å analysere kvaliteten på elevsamtaler. (Limstrand, 2006, s. 34)

Jeg begynner med å ta for meg følgende utdrag fra elevsamtalen jeg refererer til over.

Elevsamtalen begynner med at lærer spør elev om hva han jobbet med i klassen før han gikk ut. Deretter spør lærer om hvordan det går med jobbingen for tiden:

L: Hvordan syns du jobbinga di går nå for tiden da (navn utelatt)?

E: MYE bedre!

L: Mye mye bedre (bekrefter), det er jeg enig med deg i. Når jeg ser på deg om dagen nå, kjenner jeg at eg blir sånn ordentlig glad inni meg (eleven smiler), for jeg ser at du har det så godt, og at du får til så masse!

E: Ja!

L: Og så slipper du å bli sint, og så slipper du å bli irritert fordi det ikke blir bra nok det du gjør og, det er så flott! Både det du gjør skriftlig, og ikke minst når du skal være med å svare på spørsmål, jeg syns jeg ser hånda di oppe hele tida jeg, hva føler du om det sjøl? Stemmer det?

E: Ja!

L: Det må føles kjempegodt!

Dette utdraget viser at læreren responderer ved å bekrefte elevens utsagn for så bruke dette utsagnet i utforming av neste spørsmål. Dette viser at læreren følger med og lytter til eleven med fokusert oppmerksomhet. Utdraget viser også at det er en bevegelig rollefordeling mellom lærer og elev da læreren spør og eleven svarer vekselvis. I denne ordvekslingen viser også at læreren forståelse og innlevelse i forhold til hvordan eleven har det. Hun kommuniserer tilbake til eleven at hun har forstått budskapet og viser interesse for det eleven har uttrykt. I følge Løvlie Schibbye (1988) er disse uttrykkene for forståelse og bekreftelse to viktige kjennetegn på en anerkjennende væremåte (Limstrand, 2006). Ordvekslingen bærer imidlertid ikke preg av å være vekst og utviklingsorientert, slik Limstrand (2006) definerer det. Dette begrunner jeg med at flere av lærerens spørsmål i dette utdraget synes å ha et normativt preg. Læreren konstaterer at hun opplever at eleven har det bra om dagen, før hun spør eleven om han er enig i dette. Det er lett å tenke seg at lærerens konstatering veier tungt og legger visse føringer for hva eleven svarer. I følge Limstrand (2006) er de normative og konsterende spørsmålene en faktor som kjennetegner de samtalene som ikke er utviklings- og vekstorienterte. Spørsmålene er med andre ord dårlig egnet hvis målet er å få eleven til å reflektere over egen situasjon. På en annen side er det viktig å legge til at dette utdraget er hentet fra oppstarten av samtalen, og det er grunn til å tro at læreren valgte en slik inngang på

samtalen for å gjøre eleven trygg i situasjonen. I et slikt henseende kan en tenke seg at det viktigste for læreren her var å opptre på en anerkjennende og involverende måte.

Litt lenger ute i samtalen finner vi en situasjon der læreren spør eleven om hvordan det går med leksearbeidet hjemme:

L: Hvordan er det med leksegjøringen hjemme da?

E: (pause) Nei den uka her har det gått litt sakte da!

L: Har det gått litt sakte? Hvorfor det da?

E: Nei det er det at det er så mye annet som skal gjøres, så jeg har liksom ikke hatt så fryktlig mye tid! Så har jeg gjort et hefte da, så sa mamma at jeg kunne hoppe over matten så (pause) ja (pause). Men jeg har fått mer tid til å leke og sånn da!

Lærer følger opp med å prate med eleven om hva han liker å gjøre på fritiden. Eleven forteller om ulike aktiviteter han driver med, blant annet fotball og klinkkekuler. Videre forbereder læreren eleven på hva de skal gjøre i denne samtalen.

Her ser vi et eksempel på at læreren er mere åpen i sin spørsmålsstilling. Spørsmålene har ikke lenger det konstaterende preget de hadde i forrige utdrag. Læreren viser fortsatt tydelig fokusert oppmerksomhet. Hun griper tak i elevens svar og bruker det til å utforme neste spørsmål. Når eleven forteller at han har hatt liten tid til å gjøre lekser og at han derfor har fått mere tid til å leke, kunne en kanskje tro at læreren ville antatt en moraliserende tone, noe som i følge Limstrand (2006) preger elevsamtaler som ikke er preget av anerkjennende kommunikasjon. Istedenfor unngår hun moraliseringen og griper tak i dette at eleven fikk mere tid til å leke. Denne tråden følger hun opp med å få eleven til å fortelle litt om hva han liker å gjøre på fritiden, før hun retter fokuset mot det som skal foregå i resten av samtalen. Dette ser ut til å ligge ganske tett opp til det kriteriet Limstrand (2006) beskriver som velvillig fortolkning. Læreren unngår å moralisere over manglende leksearbeid og inviterer istedenfor eleven til å reflektere over hvorfor han har gjort så lite den siste perioden.

I det neste utdraget jeg har plukket ut har læreren forklart eleven at i denne elevsamtalen skal de se nærmere på elevens kompetansekart. Hun forklarer eleven systemet med at mål eleven ikke har lært ennå er hvite, mens mål eleven ikke behersker fullt ut er skraverte. Videre viser hun eleven mål han har vist at han behersker, disse er farget gule. Eleven gir uttrykk for at han forstår hva læreren forklarer med et nikk og et muntlig tilsvare. Lærer deler ut papir og blyant til eleven og presenterer hva de skal jobbe med:

L: Addisjon, både med og uten minnetall, syntes du ikke var noe vanskelig sist. Men så var det en oppgave du syntes var vanskelig sist, så nå skal jeg skrive opp den for

deg nå. (læreren skriver opp ett subtraksjonsstykke på arket). Kan du lese oppgaven først?

E: 134 minus 98!

Eleven begynner å løse oppgaven mens lærer hele tiden spør hvordan han tenker, noe følgende utdrag er et eksempel på:

L: Hvor mange tiere har du igjen da? Når du lånte bort en i stad? Hvor mange står det igjen der da?

E: To! (tenker seg om). Da må jeg låne derifra også?

L: Da må du låne derifra også ja!

Etter at eleven har regnet ferdig oppgaven, ser de sammen på elevens kompetansekart som vises på lærers bærbare datamaskin. Lærer fyller ruta med det aktuelle kompetansekartet med gul farge mens eleven ser på. Vi ser her at dette utraget fra samtalen bærer preg av å være vekst- og utviklingsorientert slik Limstrand (2006) definerer det. Læreren stiller spørsmål som får eleven til å tenke igjennom de algoritmene han utfører. Eleven står et øyeblikk fast fordi han skal trekke fra to tall der han allerede har lånt en tier. Istedenfor å gi eleven svaret med en gang, stiller læreren spørsmål som hjelper eleven til å tenke riktig i forhold til den regneoperasjonen som skal utføres. Dette fører til at eleven selv presenterer riktig framgangsmåte etter å ha tenkt seg om litt.

Her er det også naturlig å dra veksler på Vygotskys teori om den nærmeste utviklingssone. I sin teori gjør han rede for at elevens aktuelle utviklingsnivå er det eleven er i stand til å utføre på egenhånd, uten hjelp fra andre (Bråten & Thurmann-Moe, 1998). Videre har vi elevens potensielle utviklingsnivå som representerer det eleven er i stand til å utføre sammen med en mere kompetent medhjelper. I spennet mellom disse utviklingsnivåene finner vi det Vygotsky definerer som den nærmeste utviklingssonen (ibid.). Med utgangspunkt i denne teorien gjør Bråthen (1998) rede for at samhandlingen med en som er mer kompetent initierer en refleksjonsprosess hos eleven som kan være med på å styrke innlæringsprosessen. I eksempelet ovenfor ser vi et eksempel på at læreren agerer som den som er mer kompetent, og at dialogen mellom lærer og elev faktisk fører til en refleksjonsprosess som initierer læring hos eleven. Det virker her som at elevsamtalen representerer en arena for samhandling mellom lærer og elev, og på den måten kan fungere som et medierende redskap for å styrke innlæringsprosessen.

4.3 Hvordan ledes skolens vurderingsarbeid?

4.3.1 Sammenhengen mellom makt og tillit i organisasjonen

Fuglestad (2006) gjør rede for at det å kunne påvirke skolens praksis er en viktig del av det å lede en skole. For å få til det, er man avhengig av makt til å kunne påvirke og makt til å kunne legge premisser. Grunnlaget for denne makten er legitimitet, og denne bygger på et tillitsforhold som utvikles over tid mellom mennesker (ibid.) Følgelig har vi at skolelederen, dersom han skal kunne påvirke skolens praksis, må ha etablert et tillitsforhold til lærerne som utøver praksisen ved skolen. Lærer B uttrykker følgende om rektor på skolen:

Da nåværende rektor begynte (ett år siden) signaliserte han at han var veldig nysgjerrig på systemet vårt, og at han gledet seg til å begynne å jobbe med det. Jeg føler nå at det hele er trekt inn igjen, og at ledelsen er interessert i at dette skal gå. Selvfølgelig innenfor de rammene som økonomi og ressurser legger.

Tilsvarende uttrykker lærer A følgende:

Jeg oppfatter at rektor søkte jobb her mye på grunn av vurderingssystemet vårt, og at han derfor syntes dette virket som en spennende skole å jobbe på. Det virker som om han ivrer for det ennå, og jeg tror at vi har fått den rektoren vi trenger for å kunne fortsette med elevsamtalene, for hvis den blir borte, da mister vi noe veldig vesentlig her ved skolen!

Det at den relativt nytilsatte rektoren uttrykker begeistring for skolens vurderingssystem, og i tillegg tilkjenner at han ivrer etter å utvikle det, ser ut til å øke de spurte lærernes tillit til ham som leder av skolens utviklingsarbeid. Hvorvidt han således har legitimert sitt maktgrunnlag i forhold til å kunne utvikle og lede skolens vurderingspraksis er kanskje ikke så lett å svare på. I følge Fuglestad (2006) må et slikt tillitsforhold utvikles over tid, og nåværende rektor ved skolen har jobbet der under ett skoleår. Det er rimelig grunn til å tro at deler av dette skoleåret har gått med til å sette seg inn i skolens virksomhet og kultur, og at han derfor er inne i en tidlig fase i forhold til etablere et tillitsforhold til sine ansatte. Imidlertid tyder de to ovenstående utsagnene på at han har et godt utgangspunkt for å kunne utvikle et slikt tillitsforhold og dermed også makt til å kunne påvirke skolens vurderingspraksis.

4.3.2 Hvordan ledes pedagogisk utviklingsarbeid ved skolen?

Rognaldsen (2005) viser til at det må foregå dialog og refleksjon mellom de ulike deltakerne i en organisasjon dersom et pedagogisk endringsarbeid skal bli vellykket. Videre viser han til at dialogen til en viss grad kan styres ved at lederen legger til rette for det. Imidlertid er refleksjonen langt vanskeligere å styre, og oppstår som regel i ”gylne” øyeblikk som er preget av trygghet, åpenhet og gjensidighet (ibid.). Følgende utsagn fra rektor viser at han til en viss grad styrer dialogen rundt temaet elevvurdering: ”Vi har hatt en del faglige diskusjoner her på skolen rundt dette med elevvurdering, både i plangruppa og i fellesmøter. Dette kunne med fordel ha skjedd i enda større grad.”

Han gir imidlertid uttrykk for at det hadde vært ønskelig med ytterligere dialog rundt dette emnet. Lærer A støtter opp om at rektor legger opp til dialog rund elevvurdering, men etterlyser også at det blir avsatt mere tid:

Vi har en plan for våre felles møter, og elevvurdering er et tema som står på denne planen. Men egentlig blir det for liten tid til dette. Jeg tror de fleste synes at vi får for liten tid til den uformelle diskusjonen om de ulike fagene, hva vi gjør i klasserommet, hvordan vi driver elevvurdering også videre.

Samme lærer viser til at ytre formell styring av skolen er med på å legge begrensninger for den pedagogiske diskusjonen ved skolen:

Veldig mye tid går med til ting som blir pådyttet ovenfra, fra direktoratet og staten. Vi skal lage rammeplaner, årsplaner og alt dette tar mye tid. Vi bruker alt for mye tid på slike planer, noe som fører til at det blir liten tid til diskusjoner rundt vår praksis i klasserommet.

Allikevel gjør hun rede for at den nye ledelsen ved skolen har bidratt til en ny giv for faglige pedagogiske diskusjoner ved skolen:

Jeg synes at de faglige diskusjonene rundt pedagogikken har vært litt fraværende en periode. Men med den nye ledelsen føler jeg at dette bedrer seg veldig. De er flinke til å sette opp planer over hva vi skal innom, og denne planen blir fulgt. Nå har vi fått en ledelse som er opptatt av pedagogikken, så vi lærerne gjør mye og diskuterer mye. Men kanskje skulle vi hatt enda flere lokale diskusjoner om vår skole.

Det kan se ut som om at rektor styrer dialogen rundt temaet elevvurdering ved at han legger til rette for planlagte, tidsbestemte pedagogiske diskusjoner på skolen. Både rektor og lærere ønsker at dette arbeidet kunne prioriteres høyere, men det virker som om ytre formelle krav er med på å begrense denne muligheten. I hvilken grad det foregår refleksjon blant lærerkollegiet rundt temaet elevvurdering svarer ikke respondentene i denne undersøkelsen

på. Da refleksjonen er vanskelig å styre er det grunn til å tro at mye er opp til lærernes intensjoner og ønsker. I tillegg kan en tenke seg at et godt arbeidsmiljø, tuftet på gjensidig tillit, trygghet og åpenhet, bedrer forutsetningene for refleksjonsprosesser i personalet. Spørsmålet er om skoleleder også kan være med på å legge til rette for slike refleksjonsprosesser, selv om han ikke kan styre dem? Jeg vil tro at gode faglige diskusjoner, preget av dialog mellom deltakerne, er med på å legge til rette for gode uformelle refleksjonsprosesser mellom deltakerne. Kanskje kan rektor øke muligheten for at de ”gylne” øyeblikkene med refleksjon oppstår ved å legge opp til spennende pedagogiske diskusjoner? Limstrand (2006) gjør rede for at faste timeplanfestede elevsamtaler krever en forankring i skolens organisasjon og virksomhetsplan. Hun gjør videre rede for at ledelsen har et overordnet ansvar for å sette elevsamtalen på dagsorden, og viser til at det også er ledelsens ansvar å frigjøre tilstrekkelig tid til at samtalerne kan gjennomføres på en tilfredsstillende måte (ibid.). Rektor ved skolen gjør rede for at han legger til rette for at lærerne skal kunne gjennomføre elevsamtalene ved at han definerer dem som en del av skolens undervisning:

Jeg legger til rette for at lærerne skal kunne gjennomføre elevsamtalene ved å definere dem som en del av undervisningen og at de derfor legges i undervisningstiden. Trinnet har en grunnbemanning ut i fra antall elever, så må lærerne organisere undervisningen, herunder elevsamtalene, innenfor disse rammene.

Ved å gjøre dette virker det som om rektor er med på å gi arbeidet med elevsamtalene en form for legalitet. Det er ikke dermed gitt at lærerne opplever at det blir frigitt tilstrekkelig tid til samtalerne, da elevsamtalene må konkurrere med andre aktiviteter som defineres som undervisning. Han har allikevel gitt et tydelig signal om at elevsamtalene er en viktig del av skolens virksomhet. Men dersom tidsbruken skal oppfattes som *legitim* innebærer dette også at lærerne opplever arbeidet som meningsfylt i forhold til de referanserammene de forholder seg til. (Berg, 1999). De to spurte lærerne har jo gjort rede for at oppfatter elevsamtalene som meningsfulle, og skulle gjerne sett at de kunne bruke ennå mer tid på denne oppgaven. Imidlertid problematiserer lærer A dette med at ikke alle lærerne har det samme eierforholdet til skolens vurderingsarbeid, og at praksisen har fått lov til å utvikle seg i forskjellige retninger. Samtidig antyder hun at den nye ledelsen ved skolen har foretatt grep for å sikre en felles vurderingspraksis ved skolen. Det er i så måte grunn til å tro at ledelsen har initiert en endringsprosess ved å utøve en form for lederskap.

Rognaldsen (2005) gjør rede for at to typer lederskap er viktig for å få til gode endringsprosesser. Det ytre lederskapet finner vi i relasjoner mellom de ulike deltakerne og

viser til det formelle lederskapet som utøves i personalet av rektor eller i klasserommet av klassestyrer (ibid.). Videre er det viktig at deltakerne selv også tar ansvar for sin egen læring og utvikling og styrer endringsarbeidet innenfra (ibid.). Denne type ledelse beskrives av Rognaldsen som indre lederskap.

For å utvikle vurderingsarbeidet ved den undersøkte skolen er det følgelig ikke nok at rektor legger til rette for og leder dette arbeidet. Lærerne må også være aktive deltakere og styre arbeidet innenfra. Følgende utsagn fra rektor viser at han legger vekt på betydningen av lærerens rolle i arbeidet med skolens vurderingssystem:

Det er viktig at lærerne må ville drive med dette arbeidet. De kan kanskje overbevises til å ville det, men de må være med og drive dette framover. Det må ikke bli sånn at bare noen gjør dette her. Det må bli en felles praksis for hele skolen slik at vi framstår likt og tenker mer likt. Det er viktig for at vi skal lykkes med det arbeidet vi nå driver.

Dette budskapet støttes av Rognaldsen (2005) som gjør rede for at læreren selv må ønske å gå løs på et endringsarbeid, og vil neppe gjøre dette kun etter et påtrykk ovenfra. Lederen kan imidlertid påvirke denne prosessen ved å tilføre kunnskap om hva endringsarbeidet handler om. Hvis budskapet er godt, og læreren vurderer endringsarbeidet til å være formålstjenlig innenfor det referansesystem han jobber innenfor, ligger det godt til rette for at det indre lederskapet i endringsarbeidet blir ivaretatt (ibid.).

4.3.3 Ytre og indre styring av skolen.

I løpet av intervjuene med lærere og rektor fremkommer det opplysninger om at kommunen den undersøkte skolen hører innunder, arbeider med å lage et felles vurderingssystem som blir obligatorisk for hele kommunen. Spørsmålet blir da om dette felles systemet vil legge føringer for hvordan den undersøkte skolen kan drive sitt vurderingssystem? Rektor sier følgende om det kommunale systemet som er under utarbeidelse:

(Navn utelatt) kommune har nedsatt ei gruppe som skal lage et felles vurderingssystem for hele kommunen. En representant for hver skole er med i denne gruppa som ledes av en rektor i kommunen. Det systemet vi har i dag blir vurdert av denne gruppa, opp mot systemer som andre skoler benytter seg. Målet er at man skal hente ut det beste av alle systemene og forene det til **en** felles modell. Arbeidet ledes av en rektor som har fått mandat til å lede gruppa. Han melder tilbake til oss andre rektorene på rektormøter slik at vi kan diskutere/finne veien videre. På disse møtene deltar også kommunalsjefen, slik at du formelt kan si at dette arbeidet ledes fra øverste kommunale hold.

Det fremgår tydelig at dette kommunale arbeidet kan få en del implikasjoner i forhold til hvordan skolene utvikler sitt vurderingssystem. Det kommunale arbeidet ledes av toppledelsen i kommunen, og det er grunn til å tro at dette vil være med på å definere skolens handlingsrom slik Berg (1999) beskriver det. I følge Berg (1999) kan skolens daglige virksomhet forstås i perspektiv av forholdet mellom den ytre formelle styringen og den indre uformelle styringen. Den ytre formelle styringen defineres av de ytre rammene som settes av myndigheter og ledelse på et overordnet nivå. I dette tilfellet er det derfor tydelig at den kommunale ledelsen legger opp til et utviklingsarbeid som er med på å definere skolens ytre grenser. Spørsmålet blir da hvilket potensial som finnes i forhold til det å utvikle et vurderingssystem som befinner seg innenfor skolens ytre grenser og det som er legalt?

4.3.4 Skolekultur

Berg (1999) viser til at den indre uformelle styringen er avhengig av skolens kultur og struktur. For å definere en skoles handlingsrom er det følgelig interessant se nærmere på skolens kultur for finne det uutnyttede potensialet mellom den indre uformelle - og den ytre formelle styringen. Rektor beskriver skolekulturen på den undersøkte skolen i følgende sitat:

Jeg opplever at skolen her er preget av en kultur hvor man er åpen for nytenking og endring. Det er en stek vilje til å endre praksis for å skape en bedre læringsarena. De som har det sterkeste eierforholdet til vurderingssystemet sier også at dette her må vi videreutvikle og evaluere. Dette synes jeg er veldig positivt da det viser en vilje til å se på utvikling og forandring av ting som allerede er etablert, selv om man har vært med på å utvikle det selv. Jeg opplever også personalet som løsningsfokuserte, noe som er viktig når man skal drive utviklingsarbeid. Et eksempel på dette ser vi når noen er syke - da er de gjenværende lærerne veldig flinke til å foreta endringer og justeringer underveis. Alt i alt mener jeg at kulturen her på skolen fører til at det ligger veldig til rette for å drive denne typen arbeid.

Vi ser her at rektor beskriver en kultur som er preget av endringsvilje, løsningsfokus og fleksibilitet. Berg (1999) gjør rede for hvordan skolekulturen preges av skolens aktørberedskap, lærernes profesjonalitet og lærernes korpsånd. Aktørberedskapen sier noe om de kunnskaper og holdninger og ferdigheter som finnes hos de aktørene som er involvert i et utviklingsarbeid. Samtidig forteller begrepet noe om mottakeligheten i de miljøene der arbeidet skal iverksettes. Videre gjør Berg (1999) rede for at arten og graden av aktørberedskap forteller noe om antatt evne til å utnytte skolens handlingsrom. Spørsmålet er derfor om utsagnet over kan si oss noe om aktørberedskapen ved skolen?

Berg (1999) drøfter og analyserer aktørberedskapen i perspektiv av to ytterpunkter for utøvelse av læreryrket; avgrenset profesjonalitet og utvidet profesjonalitet. En utvidet profesjonalitet danner grunnlaget for en høy grad av aktørberedskap. Tilsvarende har vi at en lav grad av aktørberedskap kjennetegnes av det Berg (1999) definerer som avgrenset profesjonalitet. En forutsetning for den utvidede profesjonalitet er at lærerne har en korpsånd som kjennetegnes av fleksibilitet, samarbeid og fremtidsorientering. Ut i fra utsagnet over er det derfor rimelig grunn til å anta at lærerne på skolen har en korpsånd som legger tett opp til det Berg (1999) karakteriserer som en utvidet profesjonalitet. I tillegg viser rektor til at lærerne ved skolen er opptatt av å drive utviklingsarbeid for å bedre skolens praksis, til tross for at de kanskje har et sterkt eierforhold til det bestående. Dette kan være en indikasjon på en kultur som er mest opptatt av det Berg (1999) karakteriserer som den offisielle læreplanen. Dette begrepet står i kontrast til den skjulte lærerplanen som er en betegnelse på at den pedagogiske arven fungerer som en slags ubevegelig ideologi, og det er også en forutsetning for en utvidet profesjonalitet.

Vi finner flere indikasjoner som kan tyde på at aktørberedskapen ved skolen er høy i forhold til det å skulle sette i gang et pedagogisk utviklingsarbeid. Dette innebærer i så fall at rektor ved skolen har gode forutsetninger i å lykkes med å utvikle skolens virksomhet innenfor de ytre grensene som er definert av statlige og kommunale føringer.

4.3.5 Lederens rolle i et kommunalt initiert prosjekt

Jeg har nå vist hvordan skolen har et uutnyttet handlingsrom som befinner seg mellom den formelle ytre styringen av skolen og den indre uformelle styringen. Den ytre formelle styringen er i stor grad basert på statlige lover og føringer, og det er grunn til å tro at lederen må forholde seg lojalt til disse. Den indre uformelle styringene er sterkt preget av den kulturen som råder på skolen. Lærerne jeg har spurt har gjort rede for hvordan skolens vurderingspraksis tidligere har variert noe fra lærer til lærer, men at de nå har et system som innebærer en felles plattform i forhold til skolens vurderingsarbeid. Dette begrunner de i stor grad med at den nye ledelsen har grepet tak i og ledet dette arbeidet.

I en situasjon der en skole har et felles vurderingssystem, men der praksisen hos de ulike lærerne allikevel varierer mye i forhold til dette systemet, er det grunn til å spørre seg om dette skyldes at skolens kultur i stor grad har styrt praksisen ved skolen. Når lærerne nå beskriver en situasjon der ledelsen har tatt grep for å få til en felles vurderingspraksis, er det

stor sannsynlighet for at ledelsen ved skolen har utøvet et formelt ytre lederskap for å få til denne endringen i praksis. Det er også rimelig grunn til å tro at lærerne har vært aktive deltakere ved å styre denne prosessen innenfra.

Det kan se ut til at rektor har lagt opp til pedagogiske diskusjoner rundt temaet vurdering som har initiert dialog mellom lærerne. Det er også rimelig grunn til å tro at denne dialogen har ført til uformelle refleksjonsprosesser blant lærepersonalet som har vært med på å øke legitimiteten til endringsarbeidet. En medvirkende årsak til at ledelsen har lyktes med denne endringen kan være at personalet innehar en relativt høy aktørberedskap. Nå er det imidlertid slik at kommunen har satt i gang et arbeid der en skal lage et felles vurderingssystem for alle de tilhørende skolene. Dette arbeidet ledes fra øverste nivå i kommunen, og det er grunn til å tro at resultatet av arbeidet vil være med på å definere den ytre formelle styringen av den undersøkte skolen. Videre er det grunn til å tro at det kommunale systemet for vurdering vil fordre en annen vurderingspraksis enn den modellen skolen benytter i dag. Følgende sitat fra rektor viser at det er mange hensyn som skal tas når et felles system skal på plass:

Den kommunale planen skal være klar til skolestart 2010 slik at vi har ca. et år på oss. Det har vist seg å være en meget tidkrevende jobb, da det er mange divergerende synspunkter. Mange i gruppa har et eierforhold til eget vurderingssystem, og ønsker at dette skal bli en del av den felles modellen, men det er jo ikke sikkert at det er forenlig med det å skulle lage en god felles modell.

Det er følgelig grunn til å tro at rektor står ovenfor et nytt endringsarbeide ved skolen når denne planen skal implementeres. Implementeringen av den nye planen kan sees på som et krav som kommer fra skoleeier, og spørsmålet er hvorvidt rektor ville komme opp i et dilemma i forhold til hvor han skal plassere sin lojalitet? Rektor har tilkjennegjort ovenfor personalet at han er positiv til det rådende vurderingssystemet ved skolen, og det kan virke som om han har oppnådd en viss grad av tillit i personalet grunnet denne holdningen. Videre er det grunn til å tro at denne tilliten er med på å danne grunnlag for den makten han har for å kunne øve påvirkning på skolens praksis. Rognaldsen (2005) gjør rede for hvordan det at rektor plasserer lojaliteten sin oppover i systemet og benytter seg av styringsretten sin til å gjennomføre endringer, lett kan føre til at lærerne opplever at rektor trenger inn på deres arena. Dette kan medføre at lærerne tar i bruk ulike strategier for å unndra seg et slikt type lederskap (ibid.). Det er følgelig grunn til å tro at en slik strategi vil være lite hensiktsmessig når det nye vurderingssystemet skal innføres.

Videre argumenterer Rognaldsen (2005) for at endringsarbeider krever at lederen initierer prosesser i personalet som setter sentrale problemstillinger ved skolemiljøet på dagsorden. Dette forutsetter at rektor har evnen til å rette et kritisk søkelys mot egne visjoner, organiseringsformer og metoder. Rektor har også tidligere i dette kapittelet uttalt at personalet har både evne og vilje til å videreutvikle områder ved skolen som de selv har vært med på å utvikle. Skolen har hatt med en representant i den kommunale gruppa som skal utarbeide det kommunale vurderingssystemet, og følgende sitat fra lærer A viser noen erfaringer hun har gjort underveis:

Hun sliter veldig for å få de andre til å forstå hva slags elevvurderingssystem vi har her på (navn utelatt). Hun jobber veldig for å få med store deler av vårt system inn i gruppa. Spesielt gjelder dette kompetansekartene som de andre er veldig skeptiske til. Vi har erfart at disse kartene er veldig bra fordi elevene visuelt kan følge med på hva de kan og ikke kan. Derfor er det viktig for oss å få det med. Det er utfordrende å nå igjennom med våre argumenter, fordi det er vi som har det under huden.

Utsagnet viser blant annet at den deltakende læreren opplever at det i den kommunale gruppa blir reist kritiske spørsmål til deler av den undersøkte skolen sitt vurderingssystem. Lærer B gjør i følgende utsagn rede for at disse kritiske spørsmålene kan være med på å bevisstgjøre personalet i forhold til styrker og svakheter ved eget vurderingssystem:

Det at vi må argumentere for det vi har er med på å bevisstgjøre oss. Er dette noe å argumentere for eller er det ikke det? Vi blir mer bevisste på om det vi gjør virkelig er bra og i tilfelle hvorfor det er det. Vi må hele tiden finne gode argumenter for hvorfor vi mener det er bra.

Spørsmålet er om rektor kan gripe fatt i disse kritiske spørsmålene, og utnytte dem for å skape dialog og refleksjon rundt dagens vurderingssystem?

5. KONKLUSJON

Formålet med denne undersøkelsen har vært å beskrive og forstå hvordan elevsamtalen praktiseres og på hvilken måte den inngår som en del av skolens vurderingsarbeid på barnetrinnet. I tillegg ønsket jeg å finne ut hvordan den undersøkte skolens vurderingsarbeid ble ledet. Ut i fra dette formålet utarbeidet jeg to problemstillinger som jeg gjentar her:

1. Hvilket formål og funksjon har elevsamtalen i skolens vurderingsarbeid slik den praktiseres på barnetrinnet?
2. På hvilken måte ledes skolens vurderingsarbeid?

I dette avsluttende kapittelet vil jeg drøfte hvorvidt undersøkelsen har besvart problemstillingene mine. I tillegg vil jeg drøfte eventuelle implikasjoner undersøkelsen min kan ha for et videre arbeid. Men aller først vil jeg drøfte enkelte begrensninger og svakheter i oppgaven slik jeg ser det.

5.1 Begrensninger i oppgaven

En viktig begrensning med denne oppgaven er knyttet til det omfanget og den tidsbruken som er forventet i forbindelse med en masteroppgave. Dette har vært faktorer som har vært kjent for meg gjennom hele studiet, og jeg har følgelig søkt å ta hensyn til denne begrensningen når jeg har valgt et passende design for å gjennomføre undersøkelsen.

Imidlertid viste formålet med undersøkelsen seg å være relativt omfattende, noe som kan speiles i problemstillingene mine. Både elevvurdering og ledelse er komplekse temaer som det er krevende å skaffe seg en god teoretisk innsikt i. Med andre ord har jeg valgt et bredt fokusområde for oppgaven, noe som står i kontrast til det begrensede omfanget jeg nå har gjort rede for.

Jeg drøftet derfor hvorvidt jeg burde legge inn avgrensninger i problemstillingene mine. For eksempel kunne jeg ha begrenset meg til å se på elevsamtalen som et verktøy på barneskolen, uten å se den i relasjon til vurderingsarbeid. Imidlertid argumenterer jeg i begynnelsen i oppgaven for at det finnes mye forskning rundt de ulike bestanddelene i prosjektet mitt, men lite forskning som binder de sammen og ser de i relasjon til skolens kanskje aller viktigste

oppgave – å realisere den enkelte elevs læringspotensiale på en best mulig måte. Ved å snevre inn undersøkelsen til å bare omfatte *en* av disse bestanddelene ville det bli vanskelig å tilføre forskningsfeltet ny kunnskap. Følgelig valgte jeg et formål med undersøkelsen som jeg mente kunne bidra med nye perspektiver til forskningsfeltet.

Et bredt fokus i problemstillingen førte følgelig til at jeg måtte velge et forskningsdesign som gjorde det mulig å gjennomføre undersøkelsen innenfor rammene av en masteroppgave i tillegg til at det var hensiktsmessig i forhold til å besvare problemstillingene.

Jeg valgte følgelig et fenomenologisk design, noe som innebærer at det er informantenes tolkning og forståelse av virkeligheten jeg får beskrevet. Følgelig kan det være en svakhet ved oppgaven at jeg ikke vet hvordan fenomenet jeg undersøker virkelig fortøner seg i praksis. Det jeg får greie på er hvordan informantene snakker om det.

Videre innebærer undersøkelsens design at jeg har relativt få informanter: to lærere, rektor og to elever. Følgelig er utvalget for lite til at jeg kan generalisere funn i lys av alle barneskoler i Norge. Allikevel har informantene svart med bakgrunn i egen skolekultur og gjort rede for en del felles praksis og retningslinjer ved skolen. I tillegg kommuniserer utsagnene fra de ulike informantene relativt bra sammen, og det er små sprik i uttalelsene de kommer med. Det er derfor grunn til å tro at den virkeligheten informantene beskriver *kan* være gyldig for større deler av personalet enn det utvalget i undersøkelsen representerer.

I metodekapittelet drøftet jeg hvordan min egen kompetanse omkring intervjuemnene ville være viktig i forhold til informasjonen jeg kunne forvente å få ut av dem. I tillegg drøftet jeg spesielle forhold rundt det å intervju barn og argumenterte for at disse ”kjørereglene” også kunne være gyldig for voksne informanter. I ettertid ser jeg at intervjuene med de mindreårige informantene allikevel ikke ga meg den informasjonen jeg hadde forventet. Jeg tror dette blant annet skyldtes følgende forhold. Elevene jeg intervjuet var vant til å ha jevnlig elevsamtaler med læreren sin, og for dem var dette en normalsituasjon. Kunnskapen de hadde om temaer som kunne relateres til elevvurdering og elevsamtalen syntes å være implisitt hos elevene og vi manglet følgelig et felles språk som kunne beskrive de fenomenene jeg ønsket å finne ut noe om. Beskrivelsene til elevene ble derfor relativt vage og upresise og jeg valgte derfor å begrense bruken av dem. Dette valget begrunner jeg med at jeg da hadde måttet lagt en urimelig stor grad av egen forståelse og kompetanse inn i tolkningen, noe som hadde påvirket validiteten i negativ grad. Dersom jeg skulle utnyttet elevsvarene i større grad kunne en løsning ha vært å observere elevene over lengre tid i ulike

situasjoner knyttet til skolehverdagen. På den måten kunne vi opparbeidet et felles språk som ville gjort det lettere å få informasjon ut av elevsvarene. En slik arbeidsmåte ville imidlertid ha blitt svært arbeidskrevende i forhold til den tidsbruken som er forventet i en masteroppgave.

5.2 Resultater

I dette kapittelet vil jeg drøfte hvorvidt problemstillingene i oppgaven min blir besvart. Formålet med undersøkelsen var å beskrive og forstå hvordan elevsamtalen praktiseres og på hvilken måte den inngår som en del av skolens vurderingsarbeid på barnetrinnet. I tillegg ønsket jeg å finne ut hvordan den undersøkte skolens vurderingsarbeid ble ledet. Jeg vil minne om det fenomenologiske designet som har ligget til grunn for oppgaven. De resultatene jeg her gjør rede for kan derfor forstås som informantenes tolkning og forståelse av de funnene jeg gjør rede for. Jeg vil begynne med å redegjøre for den første problemstillingen min: *Hvilket formål og funksjon har elevsamtalen i skolens vurderingsarbeid slik den praktiseres på barnetrinnet?*

5.2.1 Hvilket formål og funksjon har elevsamtalen i skolens vurderingsarbeid slik den praktiseres på barnetrinnet?

Mitt inntrykk etter å ha drøftet informantenes utsagn er at både lærere og rektor legger vekt på at vurderingen både har et summativt og et formativt formål. Lærerne vurderer med tanke på å skaffe seg best mulig oversikt over elevenes faglige og sosiale kompetanse, og opplever at dette også er viktig i forhold til samarbeidet mellom skole og hjem. I tillegg argumenterer informantene for en type vurdering som griper inn i elevenes læringsprosess med tanke på å hjelpe elevene i å nå nye mål.

Videre gis det et inntrykk av at elevsamtalen, slik den gjennomføres ved den undersøkte skolen, er en integrert del av et vurderingssystem som består av samlepermen, planboka og kompetansekartet. Ledelsen ved skolen har utarbeidet en plan for hvor hyppige samtalene skal være, og hvilke obligatoriske temaer som skal være med. Videre har vi at momentene samtalen skal inneholde planlegges i samarbeid mellom kollegaer som arbeider på samme klassetrinn. Elevsamtalene er også definert som en integrert del av undervisningen og det legges opp til at disse gjennomføres innenfor undervisningsrammen.

Det er mye som tyder på elevsamtalene som gjennomføres ved skolen har en viktig summativ funksjon, fordi den tar mål av seg å kartlegge elevenes kompetansenivå til enhver tid. Blant annet argumenterer informantene for at informasjonen de får gjennom elevsamtalen kan være mer valid enn prøveresultater. Dette forholdet kan sees i lys av Black og Wiliam (1998) sin argumentasjon for et helhetlig vurderingssystem der den summative vurderingen skaffer tilveie viktig informasjon om elevens faglige utvikling. Denne informasjonen kan videre benyttes i den formative vurderingsprosessen for å forbedre elevenes læringsutbytte (ibid.). Følgelig er elevsamtalens summative bidrag verdifullt dersom det benyttes i et videre arbeid for å fremme elevenes læring.

Informantene argumenterer også for at elevsamtalen har en viktig funksjon i forhold til samarbeidet mellom skole og hjem, og begrunner dette med to forhold. For det første gir det lærerne en mulighet til å gi de foresatte valid informasjon om elevenes faglige og sosiale utvikling, noe som setter foreldrene bedre i stand til å hjelpe elevene med skolearbeid hjemme. I tillegg får lærerne en bedre oversikt over elevenes hjemmesituasjon og kan således danne seg et mer helhetlig bilde av eleven, noe som er nyttig for å utnytte elevens sterke sider.

Informantene uttaler seg ikke eksplisitt om at elevsamtalen bidrar i en formativ vurderingsprosess. Tvert i mot gir de inntrykk av at elevsamtalens rolle i en formativ vurderingsprosess har blitt nedprioritert grunnet mangel på ressurser. Allikevel er det mye som tyder på at samtalen også har en formativ funksjon i form av at den synliggjør hvilke faglige forventninger som stilles til elevene, noe i følge Black og Wiliam (1998) er en viktig del av en formativ vurderingsprosess. Observasjon av en elevsamtale viser også eksempler på at dette faktisk skjer i praksis. Det kan imidlertid synes problematisk at vurderingskriteriene som gjøres kjent for eleven gjennom samtalen kun er utformet på ett nivå, noe som står i kontrast til Dale og Wærness (2006) sin argumentasjon for at det bør være mulig å oppnå høy måloppnåelse på flere ulike ferdighetsnivåer.

Videre argumenterer informantene for at elevsamtalen fører til at elevene blir mer bevisste på sin egen læringsprosess. Observasjon av to elevsamtaler viser også eksempler på at lærer veileder eleven i læringsprosessen og får eleven til å reflektere over læringsstrategier som er nyttige for å løse ulike oppgaver. Det argumenteres også for at elevsamtalen fører til at elevene blir flinkere til å reflektere over sin egen sosiale utvikling. Når målet er å utfordre elevene til refleksjon og kritisk tenkning, kan det synes som at den ordinære

klasseromssamtalen blir mangelfull (Limstrand, 2006). Dette kan begrunnes ut i fra at en slik type samtale i stor grad styres av lærer og i for liten grad preges av gjensidighet. Her vil elevsamtalen kunne være et bedre alternativ, da denne er en arena der det er gode forutsetninger for å skape mening gjennom diskurs slik Bahktin beskriver det (Limstrand, 2006). Spørsmålet blir da om elevsamtalen i utgangspunktet er dialogisk i sin natur? Kan man være sikker på at læreren i møtet med eleven ikke tenker strategisk og styrer elevsamtalen på en slik måte at den også bærer preg av å være en monologisk dialog?

De forespurte lærerne definerer sin kompetanse innenfor elevvurdering til å være god, og argumenterer for viktigheten av at læreren som skal gjennomføre elevsamtaler har gode kommunikative ferdigheter. Dette er helt i tråd med relevant teori som blant annet argumenterer for at en god dialog, som har til hensikt å få eleven til å reflektere over egen faglig- og sosial utvikling, er avhengig av et tillitsforhold mellom lærer og elev. Dette tillitsforholdet er i følge Limstrand (2006) basert på anerkjennelse av hverandre.

Respondentene opplever også at elevsamtalen har en viktig rolle i forhold til å bygge gode relasjoner mellom lærer og elev, og det er mulig at dette kan ha en sammenheng med tillitsforholdet som bygges dersom dialogen er ”god”. Limstrand (2006) gjør rede for fem kategorier med kriterier som kjennetegner gode elevsamtaler, og tilsvarende kategorier med kriterier som kjennetegner mindre gode samtaler. En enkel analyse av elevsamtalen mellom lærer B og elev B viser at den inneholder flere av de kriteriene som Limstrand (2006) hevder at kjennetegner en god elevsamtale. Læreren virker genuint interessert i hvordan eleven har det, og kommunikasjonen bærer tydelige preg av at det eksisterer et godt tillitsforhold mellom lærer og elev. Det er derfor rimelig grunn til å tro at dette tillitsforholdet har sin basis i anerkjennende relasjoner mellom lærer og elev.

Samtalen er i liten grad preget av en moraliserende tone, men bærer heller preg av at læreren inviterer eleven til å reflektere over både sosial og skolefaglig utvikling. Samtalen brukes også til å gjøre kompetansemålene eksplisitte for eleven, og læreren stiller spørsmål som fordrer at eleven uttrykker muntlig hvordan han går frem for å løse ulike oppgaver. Dersom eleven står fast, stiller læreren spørsmål som støtter opp under den videre læringen slik at han ikke blir stående fast. Dette er i tråd med det Limstrand (2006) karakteriserer som vekst- og utviklingsorienterte samtaler. Lærer stiller spørsmål som hjelper eleven til å tenke fremover for å finne løsninger (ibid).

Dette kan også sees i relasjon til Wadel (2002) sin teori om læring i et relasjonelt perspektiv, der tillitsforholdet, aktelsesforholdet og følelsesforholdet mellom elev og lærer danner grunnlaget for et godt læringsforhold.

Ut i fra denne enkle analysen er det grunn til å tro at elevsamtalen, slik den her er gjennomført, vil kunne være en godt egnet arena for å hjelpe elevene til å reflektere over egen faglig- og sosial utvikling, og dermed også kunne være med på å styrke elevenes læringsutbytte. I så måte vil den kunne være et meget viktig bidrag i skolens vurderingsarbeid.

5.2.2 Hvordan ledes skolens vurderingsarbeid?

Det kan synes som om rektor ved den undersøkte skolen har dannet et godt grunnlag for å etablere et tillitsforhold til personalet ved skolen. Et slikt tillitsforhold vil være viktig for å kunne påvirke skolens vurderingspraksis. Videre ser det ut til at han legger opp til dialog rundt temaet elevvurdering i personalet, og det er grunn til å tro at denne dialogen kan initiere mer uformelle refleksjonsprosesser hos de ansatte. Videre ser det ut til at rektor legaliserer bruken av tid på elevsamtalene ved å definere dem som en del av undervisningen. Dette trenger ikke bety at lærerne oppfatter bruken av tid som legitim, men de to spurte lærerne gjør rede for at de opplever tidsbruken som meningsfull i forhold til opplevd nytteverdi.

Videre utøver rektor et ytre lederskap i forhold til å legge til rette for at vurderingssystemet ved skolen videreutvikles (Rognaldsen, 2005). Samtidig er han opptatt av at lærerne må utøve et indre lederskap ved å være aktive og styre arbeidet innenfra.

Både rektor og lærere opplever at den ytre formelle styringen av skolen er med på å begrense handlingsrommet i forhold til skolens vurderingspraksis. Spesielt oppleves redusert ressurstilgang og en økende grad av statlig styring i form av lærerplaner og prøver som begrensende faktorer. Den indre uformelle styringen av skolen er avhengig av skolens kultur og struktur. I spennet mellom den ytre formelle og den indre uformelle styringen finner vi det Berg (1999) definerer som skolens uutnyttede handlingsrom. I så måte kan det se ut som om kulturen ved den undersøkte skolen er preget av løsningsfokus, vilje til nytenkning og fleksibilitet. Dette er momenter som indikerer at aktørberedskapen ved skolen er høy, og at rektor har gode forutsetninger for å utnytte skolens handlingsrom på en best mulig måte.

Et kommunalt prosjekt er satt i gang der målet er å lage et felles vurderingssystem for hele kommunen. Dette prosjektet ledes av høyeste nivå i kommunen, og det er grunn til å tro at innføringen av dette systemet vil påvirke den ytre styringen av den undersøkte skolen. I forbindelse med arbeidet med det kommunale systemet, opplever lærere ved skolen at de må argumentere for å beholde deler av eget vurderingssystem inn i det kommunale. De spurte lærerne er således redd for at de vil miste viktige bestanddeler av eget vurderingssystem i denne prosessen. Imidlertid viser de til at det å måtte argumentere for deler av eget system er med på å skape en bevissthet rundt styrker og svakheter ved eget vurderingssystem. Kanskje er dette noe rektor kan utnytte for å få til de uformelle refleksjonene rundt skolens vurderingspraksis?

5.3 Implikasjoner videre

Jeg har tidligere gjort rede for at jeg har valgt et relativt bredt fokus på oppgaven min. Både elevvurdering og ledelse er komplekse temaer som det er krevende å skaffe seg en god teoretisk innsikt i. Dette gjenspeiler seg i teoridelen av oppgaven, som omhandler en lang rekke teoretiske begreper som nok kunne fortjent en enda grundigere behandling. Jeg mener likevel at resultatene fra undersøkelsen, slik jeg har referert de i kapittel 5.2.1 og 5.2.2, gir et relativt godt bilde av skolens virksomhet sett i lys av de teoretiske begrepene jeg har gjort rede for i teorikapittelet. Gitt at teoriutvalget mitt har vært relevant vil jeg følgelig hevde at denne oppgaven vil kunne være et nyttig bidrag til forskningsfeltet, men ikke som en uttømmende kilde til hvordan elevsamtalen bør inngå som en del av skolens vurderingsarbeid eller hvordan vurderingsarbeidet ved skolen ledes. Til det er ikke undersøkelsen presis eller grundig nok. Imidlertid gir oppgaven en beskrivelse av hvordan noen strategisk utvalgte informanter på *en* skole opplever temaene, drøftet ut i fra allerede kjent teori. Undersøkelsen vil derfor kunne være nyttig for lærere, skoleledere eller skoleeiere som ønsker å sette seg inn i hvordan aktuell teori knyttet opp mot bruk elevsamtalen, elevvurdering og ledelse *kan* arte seg i praksis. I et slikt henseende mener jeg det er en styrke at en av problemstillingene mine går ut på å beskrive hvordan vurderingsarbeidet ved skolen ledes. Dette er med på å gi fylldige beskrivelser av undersøkelsesenheten, noe som gjør det lettere for leseren å sette seg inn i konteksten resultatene har fremkommet i.

Til slutt vil jeg gjøre rede for to forslag til hvordan dette arbeidet kan følges opp med en ny undersøkelse. I konklusjonen antyder jeg at det ligger mange faktorer til grunn for at elevsamtalen *kan* være med på å øke elevenes læringsutbytte. Videre ser det ut til at vurderingskriteriene gjøres eksplisitt for elevene, men bare på ett nivå. Ut fra relevant teori (Dale & Wærness, 2006) vil det være grunn til å tro at utarbeiding av flere nivåer på kriteriene for måloppnåelse vil være gunstig for den formative vurderingsprosessen. En mulighet kunne derfor være å designe en kvasi-eksperimentell undersøkelse som i følge Lund (2002) er en forskningsdesign der forskeren måler kausalitet ved å manipulere en av variablene, mens individfordelingen ikke er tilfeldig valgt. Først kunne jeg opprettet en kontrollklasse og en forsøksklasse. I forsøksklassen kunne jeg definert elevenes læringsutbytte som *avhengig* variabel og innføring av vurderingskriterier på flere nivåer som *uavhengig* variabel. Jeg måtte i tillegg utarbeide et valid måleinstrument for å måle læringsutbyttet. Deretter kunne jeg målt hvorvidt innføring av vurderingskriterier på flere nivåer i forsøksklassen, førte til at elevene lærte mer. I praksis ville imidlertid en slik undersøkelse by på store utfordringer da den ville kreve stor grad av inngripen i skolens organisering, blant annet ved å opprette kontrollklassen.

En annen vinkling på en oppfølgingsundersøkelse kan være å forbedre den undersøkelsen jeg allerede har gjennomført ved å følge opp de svakhetene og begrensningene med oppgaven jeg drøftet i kapittel 5.1. Blant annet har valg av forskningsdesign og antall informanter ført til at jeg kun kan vise til informantenes forståelse og tolking av fenomenene jeg undersøker. Til tross for at jeg har utført to observasjoner er det grunn til å tro at dette er alt for lite til å se på hvordan fenomenene faktisk foregår i praksis. Jeg får altså vite noe om hvordan informantene *snakker* om fenomenene. Det kunne følge vært interessant å skaffe en mere inngående kjennskap til hvordan de undersøkte fenomenene *praktiseres* og drøftet opp mot hvordan informantene *forteller* at de praktiseres. Ved å designe en case studie (Johannessen m.fl., 2007) kunne jeg følge *praksis* av elevsamtalen, vurderingsarbeidet og ledelsen av vurderingsarbeidet over en lengre tidsperiode. Disse observasjonsdataene ville kunne supplere informantenes forståelse og tolkning av de undersøkte fenomenene og således tilført undersøkelsen en ny dimensjon.

6. Kildeliste

- Absolum, M. (2006). Clarity in the classroom:Using Formative Assessment:Building Learning Focused Releationships. Auckland: Hodder Arnold.*
- Berg, G. (1999). Skolekultur -nøkkelen til skolens utvikling. Oslo: Ad Notam Gyldendal.*
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2004). Working inside the Black Box - Assesment for Learning in the Classroom. Phi Delta Kappan(September).*
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Inside the black box-raising standards through classroom assessment. London: School of education, King`s college.*
- Black, P., Wiliam, D., Harrison, C., Lee, C., & Marshall, B. (1998). Working innside the black box - Assessment for learning in the classroom. London: School of education, King`s college.*
- Bråten, I. (1998). Vygotsky som forløper for metakognitiv teori. I I. Bråten (Red.), Vygotsky i pedagogikken (2 ed.). Oslo: Cappelen Akademiske forlag as.*
- Bråten, I. (2002). Selvregulert læring i sosialt-kognitivt perspektiv. I I. Bråten (Red.), Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.*
- Bråten, I., & Thurmann-Moe, A. C. (1998). Den nærmeste utviklingssonen som utgangspunkt for pedagogisk praksis. I I. Bråten (Red.), Vygotsky i pedagogikken (2 ed.). Oslo: Cappelen Akademiske forlag.*
- Bråthen, I. (Ed.). (1998). Vygotsky i pedagogikken (2 ed.). Oslo: Cappelen akademiske forlag as.*
- Dale, E. L. (2004). Kultur for tilpasning og differensiering: Utdanningsdirektoratet.*
- Dale, E. L., & Wærness, J. I. (2006). Vurdering og læring i en elevaktiv skole. Oslo: Universitetsforl.*
- Dalen, M. (2004). Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming. Oslo: Universitetsforlaget.*
- Dobson, S., Eggen, A. B., & Smith, K. (2009). Innledning. I S. Dobson, A. B. Eggen & K. Smith (Red.), Vurdering, prinsipper og praksis. Nye perspektiver på elev-og læringsvurdering. Oslo: Gyldendal akademiske.*

- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet - Skrivning og samtale for å lære*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Dysthe, O. (2001). *Om sammenhengen mellom dialog, samspel og læring*. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Eggen, A. B. (2006). *Verdsetting gjennom vurderingspraksis*. I J. Møller & O. L. Fuglestad (Red.), *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Eggen, A. B. (2007). *Vurderingskompetanse og definisjonsmakt*. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 1, 150-164.
- Engh, K. R. (2007). *Elevmedvirkning i vurderingsarbeidet*. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 2, 107-120.
- Engh, R., Dobson, S., & Høihilder, E. K. (2007). *Vurdering for læring*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Fuglestad, O. L. (2006). *Leiing som kulturutvikling*. I J. Møller & O. L. Fuglestad (Red.), *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grønmo, S. (2007). *Samfunnsvitenskapelige metoder (2 ed.)*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Grøterud, M., & Nilsen, B. S. (2001). *Ledelse av skoler i utvikling*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning : a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Høihilder, E. K. (2009). *Vurderingsdebatten i Norge fra M74 til K06*. I S. Dobson, A. B. Eggen & K. Smith (Red.), *Vurdering, prinsipper og praksis. Nye perspektiver på elev- og læringsvurdering*. Oslo: Gyldendal akademiske.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Kristoffersen, L. (2007). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode (Vol. 3)*. Oslo: Abstrakt forlag.
- KD. (2006-2007). *-og ingen sto igjen : tidlig innsats for livslang læring*. [Oslo]: Departementet.
- KD. (2009, 11.08.2009). *Forskrift om endring i forskrift til opplæringslova*. from <http://www.lovdata.no/ltavd1/filer/sf-20090701-0964.html>
- Kjærnsli, M., Lie, S., Olsen, R. V., Roe, A., & Turmo, A. (2004). *Hva i all verden har skjedd i realfagene? Norske elevers prestasjoner i matematikk og naturfag i TIMMS 2003*. Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling , Universitetet i Oslo.

-
- Klette, K. (Ed.). (2003). *Livet i klasserommet: Arbeids- og samtaleformer. Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Kristiansen, T. (2004). *Foreldrene - skolens nye ressurs. Utfordringer til samtale mellom lærere og foreldre*. Oslo: Damm&Søn.
- KUF. (1995-96). *Storingsmelding nr. 47. Om elevvurdering, skolebasert vurdering og nasjonalt vurderingssystem*.
- Kvale, S. (2002). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Limstrand, K. M. (2006). *Elevsamtalen - En kilde til danning og vekst* Bergen: Fagbokforlaget.
- Lund, T. (2002). *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub forlag AS
- Lund, T. (2002). *Kvasi-eksperimentelle design*. I T. Lund (Red.), *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub forlag.
- Møller, J. (2006). *Hvilke svar gir forskning om god skoleledelse?* I J. Møller & O. L. Fuglestad (Red.), *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J., & Fuglestad, O. L. (red.). (2006). *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforlaget.
- OECD. (2005). *Equity in Education. Country Analytic Report Norway*: OECD
- Ragin, C. C. (1994). *Constructing social research*. Thousand Oaks: Pine Forge Press.
- Rognaldsen, S. (2005). *Skolevurdering, skoleledelse og endring*. I O. L. Fuglestad & S. Lilejord (Red.), *Pedagogisk ledelse - et relasjonelt perspektiv* (4 ed., ss. 119-138). Bergen: Fagbokforlaget.
- Sjøbakken, O. J. (2009). *Elevsamtalen som jevnlig dialog*. I S. Dobson, A. B. Eggen & K. Smith (Red.), *VURDERING, prinsipper og praksis. Nye perspektiver på elev- og læringsvurdering*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Skagen, K. (2001). *Veiledningssamtaler i Bahktinsk perspektiv*. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Slemmen, T. (2006). *Vurdering som profesjonsfaglig kompetanse og som verktøy for læring*. Hovedoppgave, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Slemmen, T. (2008). *Vurdering som profesjonsfaglig kompetanse og som verktøy for læring*. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 92(1), 14-26.
- Smith, K. (2007). *Om eksamensforskning-intervju med Steinar Kvale*. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 1, 94-106.

- Smith, K. (2009). *Samspillet mellom vurdering og motivasjon*. I S. Dobson, A. B. Eggen & K. Smith (Red.), *Vurdering, prinsipper og praksis. Nye perspektiver på elev-og læringsvurdering*. Oslo: Gyldendal akademiske.
- UFD. (2006). *Kunnskapsløftet. Læreplaner for grunnskolen*.
- Ulvik, M. (2002). *Elevsamtalen. Bedre skole, Bedre skole småskriftserie nr. 7*.
- Wadel, C. (2002). *Læring i lærende organisasjoner*. Flekkefjord: SEEK a/s.
- Wadel, C. C. (2005). *Pedagogisk ledelse og utvikling av læringskultur*. I O. L. Fuglestad & S. Lillejord (Red.), *Pedagogisk ledelse - et relasjonelt perspektiv* (4 ed.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Wiliam, D. (2007). *What is wrong with our educational assessment and what can be done about it?* *Education review*, 15(1).

Figurliste

*Fig. 1: Vurdering **av** og **for** læring som komplementære prosesser. (Slemmen, 2006, s. 23)*

Fig. 2: Hvordan forbedre praksis av formativ vurdering?(Rønning, 2009).

Fig. 3: Sammenheng mellom elevvurdering, læringsforhold og læringsutbytte. (Rønning, 2009)

Fig. 4: Modell som illustrerer Wadel (2002) sin teori om læring i et relasjonelt perspektiv. (Rønning, 2009).

Tabellliste

Tabell 1: Oversikt over dialogiske deltakermønstre. (Dysthe, 2001, s. 94).

Tabell 2: Oversikt over temaer knyttet til problemstillinger i intervjuguiden. (Rønning, 2009)

Tabell 3: Tabell som gir en oversikt over innsamling av data. (Rønning, 2009).

Tabell 4: Analysekategorier for å analysere kvaliteten på elevsamtaler. (Limstrand, 2006, s. 34)

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide lærer/rektor

Hvilket formål og funksjon har elevsamtalen i skolens vurderingsarbeid slik den praktiseres på barnetrinnet?

Vurderingsarbeidets formål

- Hva legger du i begrepet elevvurdering?
- Hva legger du i begrepet vurdering av læring?
- Hva legger du i begrepet vurdering for læring?

Elevsamtalens funksjon i vurderingsarbeidet

- Hvilket formål og funksjon har elevsamtalen?
- På hvilken måte inngår elevsamtalen i skolens vurderingssystem?
- Slik den praktiseres på (...) skole ?

Elevsamtalens formål

- Vurdering av læring?
- Vurdering for læring?
- Største nytteverdien for deg?
- Største nytteverdien for elevene?
- Ville du ”mistet” noe *uten* elevsamtalen?
- Elevmedvirkning?
- Konsekvenser for læringsarbeidet?
- Relasjonen mellom lærer og elev
- Skole - hjem samarbeid?
- Ønskesituasjon: hvilket formål **KUNNE** elevsamtalen hatt i beste fall?

Organisering av elevsamtalen

- Hvordan praktiseres samtalen?
- Organisering, avsatt tid?
- Planlegging?

- Varighet?
- Hyppighet?
- Lokalteter?

Kvaliteten på samtalen

- Egen kompetanse, elevvurdering? Hvilken betydning har dette for kvaliteten på elevsamtalen?
- Egen kompetanse, kommunikasjon? Hvilken betydning har dette for kvaliteten på elevsamtalen?
- Hvordan stille gode spørsmål?
- Symmetri/styrkeforhold?

Hvordan ledes skolens vurderingsarbeid?

Ledelse av pedagogisk utviklingsarbeid

- I hvilken grad er elevvurdering en del av den faglig-pedagogiske debatten på skolen?
- På hvilken måte foregår denne debatten? (dialog / refleksjon)
- Makt/tillit?
- Krav/støtte?

Ytre og indre styring av skolens virksomhet

- Ytre styring av skolen?
- Indre styring av skolen?
- Opplevd handlingsrom? (sett i forhold til ledelse av vurderingsarbeid)

Skolens kultur

- Lederens rolle, endre skolekultur?
- Vurderingskultur?
- Aktørberedskap/profesjonalitet?
- Lærernes kompetanse?
- Legitimitet/legalitet?

Vedlegg 2: Samtykkeerklæring, ansatte

Årnes, 20. mars 2009

Forespørsel om å delta i forskningsprosjektet ”Elevsamtalen på barnetrinnet, et verktøy for læring?”

I forbindelse med min mastergrad i utdanningsledelse (UIO), gjennomfører jeg et prosjekt der jeg ser på hvordan skolens vurderingsarbeid ledes, og hvilken plass elevsamtalen har i skolens læringsarbeid. Med dette prosjektet ønsker jeg å gi en økt forståelse av hvilket formål og hvilken funksjon elevsamtalen kan ha, sett fra et lederperspektiv, lærerperspektiv og fra et elevperspektiv.

Bestemmelsen av utvalget har foregått etter såkalt kriterieutvelging, og (...) skole er plukket ut som ønsket undersøkelsesenheter da dere over tid har profilert dere som en skole som har et gjennomtenkt system for elevvurdering, der elevsamtalen inngår som en viktig del.

Deltakelse i prosjektet innebærer at jeg ønsker å intervju 5 informanter: Skoleleder, lærer A, lærer B, elev A og elev B. Intervjuer/observasjoner ønskes gjennomført etter følgende mønster:

1. Intervju av skoleleder + intervju av to klassestyrere på mellomtrinnet.
2. Observasjon av to elevsamtaler som de to klassestyrerne gjennomfører med hver sin elev.
3. Samtalepreget intervju med eleven som deltok i samtalen rett i etterkant av observasjonen, deretter samtalepreget intervju av læreren.

Jeg ønsker at skoleleder plukker ut lærere som ønsker å være med, samt at lærerne plukker ut elever som kan tenke seg å være med. Intervjuene og observasjonene ønskes utført innen utgangen av mai 2009, med oppstart tidligst mandag 4. mai.

Det vil bli foretatt lydopptak under intervjuer og under observasjoner. Disse lydopptakene lagres digitalt i et sikkert datanettverk, og vil slettes etter at dataene er transkribert og anonymisert. Alle opplysninger som fremkommer i løpet av studien vil bli behandlet strengt konfidensielt, og det er kun jeg og min veileder som vil ha tilgang til personidentifiserbare

opplysninger. Prosjektet forventes avsluttet i november 2009, og alle personopplysninger slettes etter prosjektslutt.

Det er frivillig å være med, og informantene kan når som helst trekke seg uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du kan tenke deg å være med er det fint om du skriver under på samtykkeerklæringen og sender den til meg. Ta gjerne kontakt med undertegnede dersom du lurer på noe. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Med vennlig hilsen

Yngve Rønning

Oppstad

2100 Skarnes

Yngve.ronning@nes-ak.kommune.no / 92067264

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt informasjon om studien av elevsamtalen og er villig til å delta i studien.

Signatur_____ Telefonnummer_____

Vedlegg 3: Samtykkeerklæring, foresatte

Årnes, 20. mars 2009

Forespørsel om å delta i forskningsprosjektet ”Elevsamtalen på barnetrinnet, et verktøy for læring?”

Hei! Jeg arbeider til daglig som pedagogisk veileder i PP-tjenesten i Nes kommune i Akershus. I tillegg er jeg masterstudent (deltid) ved Universitetet i Oslo, og i den forbindelse gjennomfører jeg et prosjekt der jeg ser på hvordan skolens vurderingsarbeid ledes, og hvilken plass elevsamtalen har i skolens læringsarbeid. Med dette prosjektet ønsker jeg å gi en økt forståelse av hvilket formål og hvilken funksjon elevsamtalen kan ha, sett fra et lederperspektiv, lærerperspektiv og fra et elevperspektiv. I den forbindelse ønsker jeg å observere en elevsamtale der ditt barn deltar, for deretter samtale med ditt barn etterpå om hvordan han/hun opplevde elevsamtalen.

Jeg vil ha med båndopptaker under observasjonen og samtalen. Disse lydopptakene lagres digitalt i et sikkert datanettverk, og vil slettes etter at dataene er transkribert og anonymisert. Alle opplysninger som fremkommer i løpet av studien vil bli behandlet strengt konfidensielt, og det er kun jeg og min veileder som vil ha tilgang til personidentifiserbare opplysninger. Prosjektet forventes avsluttet i november 2009, og alle personopplysninger slettes etter prosjektslutt. I den ferdige oppgaven vil all personinformasjon være anonymisert, så det vil ikke være mulig å kjenne igjen din sønn/datter i det ferdige materialet.

Det er frivillig å være med, og informantene kan når som helst trekke seg uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du kan tenke deg å la din sønn/datter delta, er det fint om du skriver under på samtykkeerklæringen og leverer til klassestyrer. Ta gjerne kontakt med undertegnede dersom du lurer på noe. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Med vennlig hilsen

Yngve Rønning

Oppstad

2100 Skarnes

Yngve.ronning@nes-ak.kommune.no / 92067264

Samtykkeerklæring:

Jeg har motatt informasjon om studien av elevsamtalen og er villig til å la

delta i studien.

Signatur_____ Telefonnummer_____